

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN
EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI İLE İNGİLİZCE DERSİNE
İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Ramazan YAVUZ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

BOLU, AĞUSTOS-2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

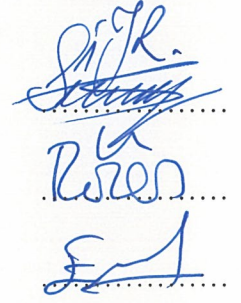
Ramazan Yavuz'a ait "Eğitim Fakültesi 1. sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" adlı çalışma. jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 26/08/2016

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

Üye : Prof. Dr. Raşit ÖZEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ebru BAKAÇ



Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLOLAR	iii
ŞEKİLLER DİZİNİ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ÖZET	x
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	9
1.2. Problem Cümlesi	9
1.3. Alt Problemler	9
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Sayıtlar	13
1.6. Sınırlılıklar	13
1.7. Tanımlar	13
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	14
2.1. Kuramsal Çerçeve	14
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	14
2.1.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	17
<i>Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi</i>	17
<i>Düzvarım Yöntemi</i>	18
<i>İşitsel - Dilsel Yöntem</i>	18
<i>Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı</i>	19
<i>İletişimci Yaklaşım</i>	20
<i>Seçmeli Yöntem</i>	21
2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıklar	22
<i>Yaş</i>	23
<i>Kişilik Yapısı</i>	23

<i>Motivasyon</i>	23
2.1.4. Durumsal ve Sosyal Faktörler	24
<i>Cinsiyet</i>	24
<i>Proje ve Ödevler</i>	24
<i>Kültür</i>	25
2.2. Konuyla İlgili Literatür	25
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	25
2.2.1.1. Uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar	25
2.2.1.2. İngilizce eğitimi ile ilgili çalışmalar.....	28
2.2.1.3. Uzaktan eğitim yolu yapılan ile İngilizce dersi ile ilgili çalışmalar .	31
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	34
2.2.2.1. Uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar	34
2.2.2.2. İngilizce eğitimi ile ilgili çalışmalar	39
2.2.2.3. Uzaktan eğitim yolu ile yapılan İngilizce dersi ile ilgili çalışmalar .	41
 III. BÖLÜM	
3. Yöntem	43
3.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	46
3.3.2. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği	50
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Analizi	52
 IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	54
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.2.1. Cinsiyet	57
4.2.2. Mezun olunan lise türü.....	59
4.2.3. Anabilim dalı	60
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67

4.4.1. Cinsiyet	68
4.4.2. Mezun olunan lise türü.....	69
4.4.3. Anabilim dalı	71
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	73
V. BÖLÜM	
5. Sonuçlar ve Öneriler	75
5.1. Sonuçlar	75
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlar	75
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar	75
5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar	76
5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar	77
5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sonuçlar	77
5.2. Öneriler	78
5.2.1. Uzaktan eğitim ve İngilizce eğitime ilişkin öneriler	78
5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler	80
KAYNAKÇA	81
EKLER	98

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Çevrimiçi yürütülen ortak zorunlu dersler ve seçmeli dersler için şube ve öğrenci sayıları	8
Tablo 2.1. Üniversitelerde ortak zorunlu İngilizce I-II derslerinin verilişi ile ilgili sayısal veriler	16
Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	44
Tablo 3.2. Ölçeklere ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları	45
Tablo 3.3. Uzaktan eğitim ölçeği ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği puanlarına ait normallik testi sonuçları	53
Tablo 3.4. Uzaktan eğitim ölçeği ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ait homojenlik testi sonuçları	53
Tablo 4.1. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının betimsel istatistikleri.....	54
Tablo 4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki farklılığa ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	57
Tablo 4.3. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki farklılığa ait one-way anova sonuçları	59
Tablo 4.4. Öğrencilerin okudukları bölüme göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki farklılığa ait one-way anova sonuçları	61
Tablo 4.5. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistikleri	66
Tablo 4.6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki farklılığa ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	68
Tablo 4.7. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki farklılığa ait one-way anova sonuçları	69
Tablo 4.8. Öğrencilerin okudukları bölüme göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki farklılığa ait one-way anova sonuçları	71
Tablo 4.9. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Düzey 2 Faktörlü DFA Diyagramı	48
Şekil 3.2. Regresyon Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Sonuçları	49
Şekil 3.3. Birinci Düzey 1 Faktörlü DFA Diyagramı	50
Şekil 3.4. Regresyon Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar	51



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde emeği ve desteği olan öncelikle, araştırmamın her aşamasında sonsuz sabır ve hoşgörü göstererek, akademik ve kişisel yönden desteğini esirgemeyen ve bu süreçte birlikte çalışmaktan ötürü kendimi şanslı hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, çalışmalarımnda desteğini ve sabrını benden hiç esirgemeyen sevgili eşim Gonca'ya ve araştırmamın uygulama sürecine katılarak, bu araştırmanın ortaya çıkmasında pay sahibi olan Eğitim Fakültesi'ndeki tüm hocalarıma ve öğrencilere çok teşekkür ederim.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 26/08/2016

Ramazan YAVUZ

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION FACULTY FRESHMEN
STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION AND
TOWARDS ENGLISH COURSE****By****Yavuz, Ramazan****M. A. Dissertation****Curriculum and Instruction Major****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Sevilay Yıldız****August 2016, Pages 104**

The aim of the this study is to investigate the relationship between attitudes of Education Faculty first grade students' towards distance education and their attitudes towards English course. The population of the research is composed of 524 students (female: 348, male: 176) at Abant İzzet Baysal University Faculty of Education. In the present study, data related to students' attitudes towards distance education were collected through the Attitude Scale towards Distance Education developed by Ağır (2007) and has two different subscales (Advantages of distance education and disadvantages of distance education). Data about the students' attitudes towards English were collected through the one-dimensional Scale of Attitudes towards English, originally developed by Altunay (2004). Data collected from the students were analyzed by using SPSS 15 and AMOS statistical programs. To analyze the data collected as independent-samples t test, One-Way ANOVA, Pearson Moments Correlation Analysis and Confirmatory Factor Analyses were conducted in order to answer the research questions appropriately.

According the findings obtained from the research results, it is seen that attitudes of students' towards distance education were seen a little more from medium-level. No difference was seen both attitudes of students' towards distance education regarding gender and graduated high school. There was difference between attitudes of students' towards distance education regarding their departments. Students who thinks distance education has advantages are departments of computer and education technology, science teaching, primary education and primary mathematics education,

students who think distance education has disadvantages are departments of music, mental disabilities education, guidance and psychological counseling, social sciences and preschool education.

However, students' attitudes towards English course have been also found above from medium-level, a significant difference has been discovered between gender and attitudes. Female students have shown more positive attitude to English course than male students.

It has been observed that there have been differences regarding to graduated high school, general high school students have higher attitudes level towards English course than science, Anatolian and foreign language intensive high schools students. Differences are obtained between departments and attitudes of students. Primary mathematics education students' attitudes are the lowest when compared the other departments, on the other hand, art, music, primary education, mental disabilities education and guidance and psychological counseling students' attitudes are the highest of the others. Finally, it has been found that there has been a positive but low-level significant relationship between attitudes of Education Faculty first grade students' towards distance education and their attitudes towards English course.

Keywords: Distance education, English lesson, Attitudes towards distance education,
Attitudes towards English course

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME VE İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yavuz, Ramazan

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Sevilay Yıldız

Ağustos 2016, Sayfa 104

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersleri için kullanılan uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 524 (kız: 348, erkek: 176) öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin veriler Ağır (2007) tarafından geliştirilen ve iki alt boyuta (Uzaktan eğitimin avantajları ve Uzaktan eğitimin dezavantajları) sahip olan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin veriler ise Altunay (2004) tarafından geliştirilen tek boyutlu İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler SPSS-21 istatistik programı ve AMOS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Alt problemlerin uygun şekilde açıklanması amacıyla t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon analizi, doğrulayıcı faktör analizi gibi istatistiksel teknikler uygulanmıştır.

Bu çalışma sonunda, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Uzaktan eğitime ilişkin tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı; mezun oldukları lise türü değişkenine göre de anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin okudukları bölümlere göre, uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimi avantajlı gören öğrenciler; bilgisayar ve öğretim teknolojileri, fen bilimleri, sınıf ve ilköğretim

matematik öğretmenliği öğrencileri olurken, uzaktan eğitimi dezavantajlı gören öğrenciler ise müzik, zihin engelliler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri olmuştur.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ortalamanın üstünde olduğu gözlemlenirken, cinsiyetleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, İngilizce dersine ilişkin olumlu bir tutum ortaya koymuşlardır. Mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce dersine yönelik tutuma ilişkin farklılıklar belirlenmiş; genel liselerden mezun olan öğrencilerin fen, anadolu ve yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında farklılaşma olduğu saptanmıştır. İngilizce dersine yönelik tutum düzeyi diğer bölümlere nazaran en düşük olan öğrenciler, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencileridir. Tutum düzeyi en yüksek olan öğrenciler ise resim, müzik ve sınıf öğretmenlikleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğrencileri olmuştur. Son olarak da, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında, pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Uzaktan Eğitim, İngilizce dersi, Uzaktan eğitime yönelik tutum, İngilizce dersine yönelik tutum

I. BÖLÜM

1. Giriş

Globalleşen dünyada ülkeler arasındaki ekonomik, siyasî, sosyal ilişkilerin yaygınlaşması ve gelişmesi, ideolojik ayrımlara dayalı kutuplaşmaların çözülmesi, farklı toplumsal kültürlerin, inanç ve beklentilerin daha iyi tanınması, ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması gibi farklı görünen, ancak birbirleriyle bağlantılı olan olguları görmekteyiz. Eğitim bağlamında küreselleşme, maddi ve manevi değerlerin ve bu değerler çerçevesinde oluşmuş birikimlerin ulusal unsurları aşarak, dünya çapında yayılması anlamında değerlendirilmektedir (Güzeltik, 1999).

Dünya ölçeğinde ulusal kimliklerin, ekonomilerin ve sınırların çözüldüğü, sosyal hayatın büyük bölümünün küresel süreçler tarafından belirlendiği, dünyanın ekonomik bütün oluşturma, dünya toplumlarının birbirine benzeme, buna bağlı olarak tek küresel kültürün ortaya çıkmasını veya toplumların kendi kimliklerini ve farklılıklarını ifade etme ve tanımlama, nihayet dünyanın sıkışması, küçülmesi, ulusal olan her şeyin anlamını yitirmesi ve dünyanın tek bir mekân ve süreç olarak algılanması, eğitimde ve özellikle de yabancı dil eğitiminde globalleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Hirst ve Thompson, 2007).

Eğitim alanında ülkeler arasında ortak anlayışlar geliştirmek amacıyla öğrenci değişim projesi uygulamaya konulmuş ve bu uygulama, ülkeler arasındaki işbirliği ile gerçekleştirilerek globalleşme çabalarına katkı sağlama çabaları arasına girmiştir. Küreselleşme sürecinde başta Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere birçok ülke ve ülkeler arası örgütlenme ortak eğitim projeleri geliştirmekte ve uluslararası düzeyde eğitim veren okulların kurulmasına neden olmaktadır (Çelik, 1996). Yakın zaman öncesinde Avrupa ülkeleri arasında başlatılan ve şu anda Türkiye'nin de üye olduğu Avrupa Topluluğu- ERASMUS eğitim projesi kapsamında öğrenci değişimi yapılmaktadır. Bu projeye göre öğrenciler, öğrenimlerine ara vermeden bir sömestirde istedikleri üniversitelerden dersler alabilmekte, bir başka sömestirde başka ülkeleri

seçebilmektedirler. Böylece öğrenciler, değişik kültürleri tanıma, farklı görüş ve düşüncelerden istifade etme şansı yakalamaktadırlar. Söz konusu bu proje ile milyonlarca öğrenci, ülkeler arasında rotasyona tabi tutularak, ülkeler arasında bütünleşmenin temelleri atılmaya başlanmıştır (Tezcan, 2002).

Ülkeler arasında yakınlaşmaların oluşması ve gerek bilimsel gerekse teknolojik gelişmeler sonucunda, İngilizce artık tüm dünyanın kullandığı ortak bir dil haline gelmiştir. Dünyanın artık neredeyse her yerinde ve her alanında İngilizcenin konuşulması, Türkiye’de de İngilizce öğretiminin gerekliliğini artırmıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde özellikle İngilizce öğretimi, son yıllarda diğer dilleri geride bırakmıştır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra iletişim araçlarının gittikçe artan bir hızla gelişmesi, milletler arasındaki siyaset, ekonomi ve turizm alanlarındaki alışverişlerin yoğunlaşması yabancı dilin geniş kitlelere yayılması konusundaki gerekliliği daha belirgin hale getirmiş; yabancı dil öğrenimine olan isteği artırmıştır. Çok kısa bir sürede yabancı dil bir amaç değil, bir araç haline gelmiş, özellikle de kişilerin sadece bir yabancı dil bilmeleri değil, herhangi bir alanda bilgi sahibi olanların yabancı dille de donatılmış olmaları onları aranan kişiler haline getirmiştir. Türkiye’de de 1950’li yılları takiben yabancı dil ayrı bir önem kazanmıştır (Sunel, 1989).

Son zamanlarda yabancı dil öğretimi ve öğreniminde dikkate alınması gereken şey, yabancı dil niçin öğretmeli ve niçin öğrenmeliyiz? sorusunun cevabını objektif olarak verebilmektir. Türkiye’de var olan uygulama, öğrenciler ve veliler açısından sınıf geçme, kredi tamamlama ve okuldan mezun olma, sistem, yöneticiler ve öğretmenler açısından ise müfredat gereklerini ve mevzuatı uygulamak olduğu açıkça görülmektedir. Halbuki yabancı bir dili öğrenmenin ve öğretmenin en önemli nedenleri olan, dünyadaki gelişmeleri inceleme, yapılan bilimsel çalışmaları kaynak dilde takip edebilme, farklı kültür ve insanlarla iletişim kurabilme, kendini geliştirme gibi hedeflerin öğrencilere kavratılabilmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinde ise bu yönde farkındalık oluşturulması gerekmektedir (Demirel, 1987).

Günümüzde internet sayesinde dünyanın dört bir yanına ulaşılabilir. İnternetteki kaynakların % 90'ından fazlası İngilizcedir. İngilizce olmayan sitelere girildiğinde 'bu yazının İngilizcesi de mevcuttur' alt bilgisiyle karşılaşılmaktadır. Edebiyat ve bilim alanlarında da durum farklı değildir. Neredeyse tüm eserler İngilizce yazılmakta ya da İngilizce nüshaları bulunmaktadır (İlhan, 2009). Teknolojik gelişmenin, kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmek, öğrenmek artık daha da önem kazanmıştır. Avrupa Birliği üyesi olma yolunda ilerleyen Türkiye’de bu durum diğer ülkelere nazaran daha titizlikle ele alınması gereken bir mesele olarak yerini hala korumaktadır. Öncelikle 50’den fazla ülkenin resmi dilinin İngilizce olduğu ve uluslararası organizasyonların 12.500’ünün % 85’inin de yine İngilizceyi resmi dil olarak kullanıyor olduğu bilinmektedir (Aytekin, 2005). Ayrıca, Avrupa Birliği’nde ve dünyada İngilizcenin yaygın kullanımı, sadece bir yabancı dil konumunda olmayıp, aynı zamanda teknolojinin, yazılı ve görsel medyanın, gençlik kültürünün de baskın dili haline gelmiş durumdadır (Zengin, 2005). Ancak Tok (2006) yaptığı araştırmasında, Türkiye’de ilköğretim okullarında yabancı dil ders saatleri oranının % 6 iken, bu oranın Avrupa Birliği ülkelerinde % 10-15 düzeylerinde olduğunu vurgulamış olup, Türkiye’de bu konunun ele alınmasının gerekliliğini öne çıkarmıştır.

Türkiye’de yabancı dil bilmenin önemi, kamuoyu ve devletçe öteden beri benimsenmiş olup, yabancı dil öğretimi konusunda geniş kapsamlı çabalar gösterilmiştir. Bu çabalar doğrultusunda; Türkiye’de eğitimden sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı da, tarihsel süreç içerisinde Türk eğitim sisteminde bazı değişiklikler yapma kararı almış ve öğrencilerin gelişen teknolojiyi takip edebilmesi, bir yabancı dil öğrenmeleri yurt içinde ve dışında bu dilden yararlanabilmeleri için belirli dönemlerde farklı programlarla öğretim kurumları açma girişiminde bulunmuştur (Gümüş, 2001).

20. yüzyılın son yılları içinde Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde; 1997 yılında, İlköğretimin 8 yıla çıkmasıyla, İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersinin zorunlu olarak okutulmaya başlanması öncül adımlar olarak ortaya çıkmaktadır. 1997 yılında, 144 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi programı kabul edilmiştir. İlköğretim okullarında mevcut uygulama gözden geçirildiğinde 4. ve 5. sınıflarda haftada iki saat zorunlu, iki saat seçmeli

yabancı dil dersi, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada dört saat zorunlu iki saat seçmeli yabancı dil dersi bulunmaktaydı. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığı tarafından 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı oluru ile İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce Dersi öğretim programı ile seçmeli İngilizce Dersi öğretim programının 2006–2007 öğretim yılında 4. sınıflarda; 2007–2008 öğretim yılında 5. sınıflarda; 2008–2009 öğretim yılında da 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabulü kararlaştırılmıştır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html, 28 Kasım 2015 tarihinde erişildi.).

Sekiz yıllık zorunlu eğitim, 2012 yılında yapılan bir değişiklik ile on iki yıla çıkarılarak; 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini benimsenmiştir. Yabancı dil eğitimi zorunlu ders olarak ilköğretim 4. sınıfta başlamakta iken bu düzenleme ile 2. sınıfta uygulanmaya başlamıştır. MEB İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi ‘ne göre İlköğretim 2, 3 ve 4. sınıflarındaki “Yabancı Dil” dersinin ders saati 2 saat olarak; 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise yabancı dil dersi haftalık 4 saat belirlenmiştir. MEB Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi’ne göre “Yabancı Dil” dersinin ders saati; Genel Liseler, güzel sanatlar ve spor liselerinde 9. sınıfta haftada 3 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 2 saat zorunlu, Anadolu Liselerinde 9. sınıfta haftada 6 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 4 saat zorunlu, hazırlık sınıfı olan Anadolu Liselerinde ise hazırlık sınıfında 20 saat zorunlu; 9. sınıfta haftada 6 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 4 saat zorunlu, Sosyal Bilimler Liselerinde hazırlık sınıfında 20 saat zorunlu; 9. sınıfta haftada 6 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 3 saat zorunlu; Fen Liselerinde ise 9. sınıfta haftada 7 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 3 saat zorunlu şekilde düzenlenmiştir (MEB-TTKB, 2012).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na göre Türkiye’de Yükseköğretim kurumlarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil zorunlu dersler olarak kararlaştırılmıştır. Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğin II. Bölümünün 6. Madde 2. bendine göre Türkiye üniversitelerinde zorunlu yabancı dil

dersleri, toplam 60 saatten az olmamak üzere, en az iki yarıyıl olarak düzenlenip ve uygulanmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2012).

Türkiye’de ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede yabancı dil dersleri verilmesine rağmen, henüz bir yabancı dili konuşamayan ve anlayamayan bireylerin varlığı, Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu olumsuzlukları tek bir nedene bağlamak ve açıklamak yeterli değildir (Can, 2002). Türkiye’de, Avrupa Birliği’nde en fazla kullanılan dil olan İngilizce eğitiminin henüz istenilen düzeyde olmadığı birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Ergüç, 2004; Oğuz, 1999; Özdemir, 2000; Parker, 2012; Sevinç, 2006; Tok, 2002)

Koru ve Akesson (2011) PISA (Programme for International Student Assessment) ve EF-EPI (Education First English Proficiency Index) projelerinin verilerini kullanarak Türkiye’nin bu iki projeye katılan ülkeler arasında genelde eğitimdeki, özelde de İngilizce öğretimindeki yerini karşılaştırmışlardır. İlk projeye 2003, 2006 ve 2009 yıllarında, aralarında Türkiye’nin de bulunduğu sırasıyla 40, 57 ve 65 ülke katılmıştır. Araştırmacıların incelediği bir başka çalışma ise EF (Education First) eğitim kurumlarının yapmış olduğu yetişkinlerin İngilizce performanslarını ölçen EPI (English Proficiency Index) başlıklı uluslararası bir proje çalışmasıdır. Bu çalışma ilk olarak 44 ülkenin katılımıyla 2011 yılında yapılmış ve 2012 yılında 54 ülke ile tekrar edilmiştir. Türkiye İngilizce yeterlik indekslerine göre sırasıyla 43 ve 32. sıralarda yer almıştır (http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf, 10.06.2016 tarihinde erişildi). İşeri (1996) de yabancı dil eğitim sistemimize ilişkin eleştiriler getirdiği çalışmada; hedeflerin kaybedilmesi, yöntem sorunu ve yetersiz öğrenim ortamına vurgu yapmaktadır. Işık (2008) yabancı dil eğitiminde sorunlardan ikisi üzerinde durmuş olup bunların; yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikler olduğunu ifade etmiştir.

Oğuz (1999), ilköğretim okullarında İngilizce öğretimine dair yaşanan sorunlara değindiği çalışmada; pek çok okulun İngilizce öğretimi için yeterli donanımına sahip

olmadığını, öğretmenlerin yeterince materyal kullanmadıklarını, öğretim yöntemlerinin geleneksel yöntemlerle sürdürüldüğünü, öğretimin çoğunlukla kitaba bağlı kalınarak yapıldığını belirtmiştir. Ergüç (2004) de İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle yer verdiği araştırmasında; sınıfların dil eğitimi açısından kalabalık olduğunu ve ders saati sayısının yeterli olmadığına vurgu yapmıştır. Sevinç (2006) ise öğretmenlerin çoğunluğunun ders araç gereçleri olmasına karşın kullanmadıklarını ve pek çoğunun İngiliz kültürünü öğrencilerine aktarmada isteksiz olduklarını ortaya koymuştur.

Diğer taraftan güncel gelişmeler çerçevesinde, teknoloji; toplumda farklı alanlarda problemlere ve eksikliklere faydalar sağladığı ölçüde, eğitim alanında olduğu kadar dil eğitiminde de kendine bir yer bulmuştur. Son dönemlerde Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de ‘Uzaktan Eğitim’ kavramı eğitim camiasında sıkça karşılaşılan bir kavram haline gelmiştir. Uzaktan eğitim, bir öğretmenin fiziksel olarak öğrencilerin bulundukları yerlerde olmasını gerektirmeksizin, teknolojinin imkanlarından yararlanılarak, öğrenci ve öğretmenlerin bir sanal dersane ortamında değişik şekillerde karşı karşıya getirildikleri, planlı bir eğitim yöntemi olarak uygulanmaktadır (Ertuğrul,1999).

Uzaktan eğitimin en önemli özellikleri; öğretmen ve öğrencilerin coğrafi olarak farklı yerlerde bulunmaları, yer ve zamandan bağımsızlık, öğretmen, öğrenci ve ders içeriklerinin uzaktan eğitimin kendine özgü öğrenme ortamlarında bir araya gelmesi ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri olarak sıralanabilir. Uzaktan eğitim, öğrenme gruplarının birbirinden farklı mekânlarda olduğu ve aralarındaki bağın teknolojik araçlarla kurulduğu kurumsal temelli formal yapıda bir sistemdir (Simonson, 2003). Moore ve Kearsley (2005) uzaktan eğitimi; geleneksel organizasyonun yanı sıra teknolojiler aracılığıyla iletişimin sağlandığı, genellikle öğretimin farklı bir mekanda gerçekleştiği öğretim ve planlı öğrenme faaliyeti olarak ifade etmektedirler.

Reisinger ve Paramythis (2003)’e göre, uzaktan eğitimin internetle bütünleşmesinin ardından insanlar her yerde ve her zaman öğrenme fırsatı bulabilmektedirler. Öğrenciler ders içeriklerine kolay bir şekilde erişebilmekte ve bu içerikleri istedikleri gibi kullanabilmektedirler. Ancak çoğu uzaktan eğitim ortamları ve

ders içerikleri bireysel olarak geliştirilmekte ve tasarlanmaktadır. California Distance Learning Project (CDLP) uzaktan eğitim programını; öğrenciyle eğitsel kaynaklar arasında bağlantı kurarak eğitimi gerçekleştiren bir sistemdir olarak açıklamaktadır (<http://www.cdllonline.org>, 23.01.2015 tarihinde erişildi).

Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek her etkili uzaktan eğitim programının amacıdır. Eğitim ortamı nasıl olursa olsun; öğrencinin görevi öğrenmektir ve öğrenme için istekli olmalıdır. Öğrenci öğretmen gibi teknolojiyi kullanabilme yeterliliğine sahip ve teknolojik yeniliklere açık olmalıdır. Uzaktan eğitim farklı coğrafyalardaki öğrenciler ve öğretmenleri buluşturduğu için etkileşim ortamı geniş bir alana yayılmakta, farklı kültürlerle etkileşim olanağı artmaktadır (Uşun, 2006).

Öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak aynı mekanı paylaşmak zorunda olmadığı öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği “uzaktan eğitim” günümüz bireylerinin eğitim ihtiyacını karşılamada alternatif çözümler sunabilecek bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzak mekanların ulaşım sorununa çözüm olması, eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, özürllülere ve çeşitli sebeplerle eğitim yapamamış veya yarıda bırakmış olanlara şans tanınması, yaşam seyrini bozmadan ekonomik zaman kullanımı yaratması, öğrencilerin tek başına eğitimi gerçekleştirmesine yardımcı olması, uzaktan eğitimin gelişimine katkı sağlamaktadır (Kaya ve Önder, 2002).

Çeşitli sebeplerle örgün eğitimden yararlanamayan öğrencilere hizmet veren uzaktan eğitim programları, yükseköğretimde daha fazla öğrenciye ulaşılarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına da katkıda bulunmaktadır. Örneğin, çalışmak zorunda olduğu için eğitimini tamamlayamayanlara, cinsiyet ayrımcılığı yüzünden eğitim yaşamının dışında bırakılan kadınlara, bedensel engellilere eğitim hakkı tanınmaktadır (Chaudry ve Rahman, 2010).

Yükseköğretim Genel Kurulu’nun 01.02.2013 tarihli toplantısında alınmış olan “Yükseköğretim kurumlarının; ön lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersleri uzaktan öğretim yoluyla verilebilir” kararı doğrultusunda Türkiye’deki üniversiteler öncelikle zorunlu ortak dersler olan Türk Dili, Atatürk İlke

Tablo 1. de de görüldüğü üzere Abant İzzet Baysal Üniversitesi bünyesinde 2014-2015 eğitim yılı bahar döneminde, çevrimiçi olarak 46 fakültede 2227 öğrenci ve 49 yüksek okulda da 2564 öğrenci İngilizce dersini uzaktan eğitim yolu ile almıştır.

Bu bağlamda, genelde Türkiye’de özelde de Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan, avantaj ve dezavantajlarını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların yeni yeni yapılmaya başlandığı uzaktan eğitim ile ilgili olarak, mevcut çalışmada, öğretmen adaylarının bölüm derslerinden olan İngilizce dersi için kullanılan uzaktan eğitim sistemine ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları, çeşitli değişkenlerle nedensel olarak karşılaştırılmaya ve aralarındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin bölüm derslerinden olan İngilizce dersi için kullanılan uzaktan eğitim sistemine ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Bu problem doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ilişkin tutumları nasıldır?
2. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ilişkin tutumları;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan lise türü

c) Anabilim dalı

değişkenlerine göre farklılık anlamlı göstermekte midir?

3. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?

4. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları;

a) Cinsiyet,

b) Mezun olunan lise

c) Anabilim dalı

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Gelişen teknoloji birçok alanı olduğu gibi eğitim alanını da yakından etkilemektedir. Teknolojinin hızlı gelişimi ile uzaktan eğitim de gelişimini hızlandırmıştır. Günümüzün ve geleceğin yaygın eğitim yöntemlerinden biri olarak görülen uzaktan eğitim sisteminin İngilizce dersinde uygulanmasını ele alıp, değerlendirmek bu araştırmanın gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Örgün eğitim kurumları bireylerin artan eğitim isteklerini karşılamada yetersiz kalmaktadır, bu noktada internet temelli eğitim geleneksel eğitim sistemlerine bir seçenek olarak gösterilmektedir. Bazı araştırmacılar, uzaktan eğitimin gerekliliğini ve etkililiğini ortaya koymak için geleneksel eğitim anlayışıyla karşılaştırma yoluna gitmektedir. Her iki eğitim sisteminin karşılaştırıldığı birçok araştırmada internet tabanlı eğitim yararına bir sonuca ulaşılmadığı, internetin eğitimde kullanılabilirliği ve var olan sistemlere göre belirgin yararları konusunda araştırmaların yapılması gerektiği önerilmektedir (Taşpınar ve Tuncer, 2008).

Diğer taraftan, uluslararası iletişim dili olan İngilizceyi konuşmak, anlamak ve bu dilde iletişim kurabilmek bir gereklilik haline gelmiştir. Dil bilmenin bireylere mesleki ve kişisel gelişim sağlama, kültürlerarası etkileşimde bulunma ve etkili iletişim kurma gibi pek çok konuda katkı sağladığı tartışılmaz bir gerçektir. Bu bağlamda, bilim ve iletişim alanlarında yaygın bir şekilde çağın ortak dili olarak kabul edilen İngilizce

kullanılmaktadır. İngilizceye verilen önemin artmasıyla birlikte, pek çok yabancı ülke gibi Türkiye’de de bu dilin öğrenilmesine yönelik çabalar artmıştır.

Bu çabalar doğrultusunda, Türkiye’de örgün eğitim kapsamında, ilkökul ikinci sınıftan başlayıp, yükseköğretim düzeyine kadar öğretim programları aracılığı ile İngilizce dersi verilmektedir. Türk Eğitim Derneği’nin düşünce kuruluşu Türk Eğitim Derneği Sosyal ve Kültürel Gen (TEDMEM)’in yapmış olduğu bir araştırmaya göre; Türkiye’de ilk, orta ve lise eğitimi boyunca ortalama 1296 saat İngilizce dersi verilmektedir, ancak istenilen düzeyde başarı elde edilememektedir (<https://tedmem.org/mem-notlari/einsteinin-turkiyedeki-yabanci-dil-egitimi-hakkindaki-gorusu>, 01.07.2016 tarihinde erişildi). Bu konuda dil eğitimi uzmanları Özcan Demirel ve Mehmet Demirezen de; okullarda dilin dört temel becerisi olan okuma, anlama, yazma ve konuşmanın göz ardı edilerek sadece dil bilgisi kurallarına yoğunlaşılması ve müfredatın da dil eğitimi için yeterli olmadığını ve gözden geçirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. (<http://www.hurriyet.com.tr/1296-saat-ingilizce-ogreniyor-ama-konusamiyoruz-why-2830102413>, 01.07.2016 tarihinde erişildi)

Üniversitelerde, özellikle de ileride topluma yapıcı ve üretken bireyler yetiştirmek misyonunu üzerine almış olan öğretmen adayları için, Eğitim Fakülteleri’nde yabancı dil eğitimi, toplumun çağı yakalaması adına önem teşkil etmektedir. Hızla değişen ve gelişen bilgi dünyasında, yenilikleri ve güncel bilgileri özümseyip, bireylere aktarmak için anadil dışında yabancı kaynakların da irdelenmesi ve yorumlanması, eğitimciler açısından gerekli olmaktadır. Ayrıca, mezuniyet sonrası akademik çalışmalar -yüksek lisans, doktora- yapmayı düşünen, akademik personel olma planları ya da yurtdışında eğitim ve çalışma fikirleri olan adaylar için de İngilizce eğitimi kritik rol oynamaktadır. Öğretmen adayları formal eğitim süreci çerçevesinde eğitim kurumlarında yeterli nitelikte ve düzeyde dil eğitimi alamamaları sonucunda, akademik kariyerleri için özel kurslara veya bireysel çalışmaya yönelmek durumunda kalmaktadırlar (Demirpolat, 2015; Karataş, 2007; Ofiaz, 2009).

Bu bağlamda, Türkiye’de üniversitelerin pek çoğunda İngilizce eğitimi 1. veya 2. sınıflarda gerçekleşmekte olup, bu süreçte yaşanan ciddi sorunların olduğu

alışmalarla ortaya konulmuştur (Ergüder, 1993; Erdoğan, 2005; Gökdemir, 2003; Kaçmaz, 1992; Vural, 2004). Araştırmacılar İngilizce dersine ilişkin oluşan sorunlara dair çıkarımlara çalışmalarında yer vermişlerdir. Örneğın, Kaçmaz (1992), Eğitim Fakültesindeki bazı bölümlerdeki öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin olarak tutumlarını sorguladığı çalışmasında, öğrencilerin çoğunluğunun öğretmenlerin bilgi açısından yetersiz oluşunu ifade ettikleri gözlenmiş ayrıca öğrencilerin yarısı tüm bölümlere İngilizce hazırlık gelmesini istemişlerdir. Bunun sebebinin ise, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısızlıklarının ön plana çıkmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Erdoğan (2005)'da uygulanan ingilizce programının öğretmen ve öğrencilerin görüşleri ile irdelediği araştırmasında, öğrencilerin ingilizce dinleme, yazma ve okuma becerilerini sınıf ortamında kazanmakta oldukları ancak bu becerileri günlük hayattaki diyaloglara, kendi oluşturacakları cümle ve paragraflara aktarmada sorunlar yaşadıklarını belirterek, ders saatinin de yine bu becerileri elde etmede yetersiz olduğuna vurgu yapmıştır. Bayraktaroğlu (2012), orta ve yükseköğretimde yabancı dil sorunlarına dair olarak, bu konunun bir iç meseleden çok Avrupa'ya uyum sürecinde olmazsa olmazlardan olup, yükseköğretimde yabancı dil programlarının AB Lizbon Hedefleri kriterlerine uygun kalite standartlarına ve yine eğitim faaliyetlerinin istihdam olanaklarına göre düzenlemesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Vural (2004), yabancı diller yüksekokulu temel İngilizce bölümünde ders alan öğrencilerin, bölümlerini değerlendirmelerini istediği çalışmasında, öğrencilerin içerikte konuşma becerilerine yönelik uygulamaların azlığından ve öğretim elemanlarının bu beceriye yönelik olarak farklı yöntemler kullanmamalarından yakınmışlardır.

Mevcut çalışmanın da, İngilizce eğitiminde son yıllarda kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim sistemlerinde yeterli ve etkili sonuçların alınabilmesi için, hedef kitlenin demografik özelliklerinin, uzaktan eğitime yönelik ilgi ve tutumlarının tespit edilmesi, sistemin öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak tasarlanması amacıyla eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı tarafından, ulusal ve uluslararası literatürde, uzaktan eğitime ilişkin tutum ile İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiye dair olarak yeterince çalışmaya rastlanamamış olması da, bu çalışmanın

sonuçlarının önemine işaret etmektedir. Nitekim bu çalışmadan elde edilen sonuçların, eğitim fakültelerindeki yabancı dil eğitime yönelik yeni politikaların oluşturulması ve bu çerçevede yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına temel teşkil ederek önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası literatürde sadece uzaktan eğitime yönelik tutum ya da sadece İngilizce dersine yönelik tutum üzerine çalışmaların yoğunluğunun aksine bu iki değişkenin bu çalışmada bir arada ele alınmış olması da mevcut çalışmanın katkısının sınırlarını genişletecektir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada veriler toplanırken, araştırmaya katılan öğrencilerin kullanılan ölçeklere içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2014-2015 eğitim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin “uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği” ve “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği”nde yer alan maddelere ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Kaynak ve alıcıların öğrenme ve öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı ortamlarda bulunduğu, alıcılara bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel-görsel materyallerin kullanıldığı, kaynak ve alıcılar arasındaki iletişimin cep telefonu, tablet ve bilgisayar gibi etkileşimli teknolojilerle sağlandığı sistematik bir eğitim uygulamasıdır (Uşun, 2006).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum: Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algı, anlayış inanç ve deneyimlerine dayanarak örgütlemiş oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış eğilimleridir (Noursi, 2013).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin kuramsal temeller ve konu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Uzaktan Eğitimin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim uygulamalarının uzunca bir geçmişi vardır. Kavram olarak 1700’lü yıllarda uzaktan eğitimden söz edilse de, Dünyadaki ilk uygulamanın 1840 yılında, İngiltere’de, Isaac Pitman tarafından başlatıldığı kabul edilmektedir. Bu uygulamayı 1856 yılında Almanya’daki, 1877 yılında Amerika’daki, 1889 yılında İsveç’teki, 1910 yılında Avustralya’daki, 1922 yılında Yeni Zelanda’daki, 1966 yılında Polonya’daki ve 1972 yılında İspanya’daki uygulamalar izlemiştir (Kaya, 2002). Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulamalarına 1920’li yıllardan sonra rastlanmaktadır. Bu konudaki gelişmelerin, Cumhuriyetin ilanından sonra başlayan bir dizi yenileşme hareketiyle Türkiye’ye davet edilen J. Dewey’in öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitim teklif etmesi, uzaktan eğitim kavramıyla tanışılmasına öncülük etmiştir (İşman, 2005).

1927 yılında eğitim sorunlarının görüşüldüğü bir toplantıda uzaktan eğitim fikri ilk kez gündeme getirilmiştir, ancak halkın okuryazar hale getirilmesinde uzaktan eğitimden yararlanılması gerektiği vurgulanarak; 1928 yılında kabul edilen bir kanunla yeni Türk Alfabesinin tüm yurda en kısa sürede öğretilmesi ve yeni alfabe ile okuma yazma oranının arttırılması yönündeki çalışmalar, uzaktan eğitim alanında çalışmaların başlangıç evreleri olarak gözlemlenmiştir. 1933-34 yıllarında konu ile ilgili incelemeler yapılmış, okul açılması ekonomik görülmeyen yörelerde oturanlar için, teknik bilgi ve genel kültürü geliştirici konularda “Mektupla Öğretim Kursları” açılması fikri ileri çıkmıştır. 1939 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası’nda da bu konu ele alınmış ve

yaygın eğitim fikri öne çıkmış ve daha sonra 1949'da toplanan IV. Milli Eğitim Şurası'nda, Milli Eğitim Bakanlığı'nda yaygın eğitim için bir birimin oluşturulması kararı alınmış ve ilk uzaktan eğitim faaliyetleri 1950 yılında mektupla öğretim ile uygulama sürecine geçmeye başlamıştır (İşman, 2008).

Yükseköğretim kurumu olarak ilk uzaktan eğitim uygulamasını, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü başlatarak, bankalarda çalışmakta olan personele mektupla öğrenim yoluyla eğitim imkanı sunmuştur (Kaya, 2002). 1970 yılına gelindiğinde yine yükseköğretim basamağında uzaktan eğitime ağırlık verilmiş, lise ve dengi okullardan mezun olup, yükseköğretim kurumlarına geçemeyen gençlerin, yükseköğrenim görmelerini sağlamak amacıyla MEB bünyesinde Deneme Yüksek Öğretmen Okulu kurulmuş olup uygulama başlamıştır, lakin zaman içerisinde çok fazla verim alınamaması sebebiyle ilerleyen dönemde bu uygulamadan vazgeçilmiştir (İşman, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı 1975 yılında YAYKUR (Yaygın Yüksek Öğretim Kurulu)'un kurulmasına karar vermiştir. Bu kurumun amacı lise ve dengi okul çıkışlı öğrencilere toplumun ve ekonominin gereksinim duyduğu alanlarda, çağın eğitim teknolojisinin tüm gereklerini kullanarak öğretim olanağı sağlamak ve böylece yüksek öğrenim önündeki yığılmaya çözüm yolu bulmayı hedefleyerek; iki yıllık bir önlisans eğitimi ile ara insan gücü kademesini yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Alkan, 1987).

YAYKUR' un çalışmaları da beklentiyi karşılayamaması sebebiyle 1979 yılında son verilmiştir. Daha sonra yapılan çalışmalarla bugüne kadar varlığını sürdürmüş olan, "Açık Öğretim Fakültesi ve Açık Lise" uygulamalarına geçiş süreci gerçekleştirmiştir. 1983 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur (İşman, 2008).

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) bünyesinde uzaktan eğitim çalışmaları 90'lı yıllarda ivme kazanmaya başlamıştır. İlk örnekleri; Fırat Üniversitesi'nde 1990 yılında üniversite bünyesinde bir televizyon kurularak, bilgisayar teknoloji alanında gençlere yönelik bilgisayar kullanımı ve programlama dillerini öğreten programlar yayınlanarak

başlanmıştır. 1997’de Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Web üzerinden üniversitelerdeki öğretim elemanlarına yönelik bilişim alanında dersler verilerek sertifika programları düzenleme çalışmasını bünyesinde Enformatik Enstitü oluşturarak başlatmış ve aynı yıl internet üzerinden radyo yayınları verme uygulamasını da işleme koymuştur (Varol ve Bingöl, 2002).

Uzaktan eğitimle eğitim eğilimi son yıllarda daha da hız kazanmış ve her geçen yıl daha fazla üniversite bu seçeneği gündemine almaktadır. Şu anda Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu nezdinde 5 tanesi aktif eğitim-öğretime henüz başlamamış toplamda 184 üniversite bulunmaktadır. Bunlardan 100’ü devlet, 84’ü ise vakıf üniversitesidir. Aşağıda verilen Tablo 1’de İngilizce I-II derslerinin bu üniversitelerde nasıl verildiğine ilişkin üniversitelerin ulaşılan sayısal verileri bulunmaktadır (Yaman, 2015):

Tablo 2.1. Üniversitelerde ortak zorunlu İngilizce I-II derslerinin verilışı ile ilgili sayısal veriler

	Devlet Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi	Toplam
Sayı	100 1’i aktif değil	84 4’ü aktif değil 3’ünde yürütülen dersler hakkında yeterli bilgiye erişilemedi	184
Uzaktan	27	10	37
Yüz yüze	72	67	139

Tablo 2.1’de Türkiye’de devlet ve vakıf üniversiteleri beraber olmak üzere 37 üniversitede İngilizce derslerinin uzaktan eğitim yolu ile verildiği görülürken, 139’unda yüz yüze eğitimin devam etmekte olduğu belirlenmiştir. Yaman (2015), bu dersin 2-3 yıl öncesine kadar yüz yüze verilmekte olduğunu; ancak bu süreç içerisinde yukarıda belirtilen sayıdaki üniversitelerde ‘Uzaktan eğitim’ merkezleri oluşturularak, bu merkezler aracılığı ile dersin yürütülmesine başlandığını vurgulamıştır. Bu uygulamaya geçmeyen üniversitelerin öğretim elemanlarının fazlalığı sebebiyle, boşta fazla eğitmenin kalacak olması, çoğu öğretim elemanının itiraz etmesi ve bu dersin versin bu yolla verilemeyeceğine olan inançlarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu sisteme

geçen üniversitelerin ise, artan kontenjanlara dersliklerin yetersizlikler kalması, uzun süredir Yükseköğretimin gündeminde olan, İngilizce, İnkılap tarihi ve Türk dili derslerinin zorunlu olmaktan çıkarılarak seçmeli ders olması yönündeki çalışmaların bir sonucu olarak uygulamaya konduğunu ileri sürmektedir.

2.1.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-translation method)

Yöntemin ilk olarak Batıda Latince ve Doğuda da Arapça'nın öğretilmesinde kullanıldığı bilinirken, 18. yüzyılın sonlarına doğru okullarda uygulanmaya başlanan yöntem, hedef dilden anadile çeviri şeklinde kullanılmaya başlanmıştır. Ortaçağdan beri kullanılmakta olan yöntemin, özellikle yabancı dil öğretiminde 19. yüzyıla kadar yaygın olarak uygulandığı bilinmektedir. Plötz tarafından geliştirilmiş olan yöntem, bugüne kadar söz konusu teknikleriyle geçerliliğini korumuştur (Demirel, 2007).

Geleneksel yöntem olarak da bilinen ve hâlâ yaygın bir şekilde kullanılan yöntemde, dil öğretiminde sadece dilbilgisi kurallarının mükemmel bir şekilde öğretilmesi amaçlanırken; öğrencilerin hedef dilde okuması ve çeviri yapması sağlanarak, metnin anlamından ziyade metindeki cümle kalıplarına önem verilerek, sözcüklerin liste halinde öğretilmesi hedeflenmektedir (Larsen-Freeman, 2001).

Hedef yabancı dildeki cümlelerin sözdizimi ve dilbilgisi kuralları üzerinde durulur. Dilbilgisi kurallarının öğretilmesi amacıyla hedef dile ait metinden farklı olarak ele alınan cümlelerin ana dile çevirisi yapıp, dilin kuralları öğrenildikten sonra metinden anadile çeviri yapılarak öğretime devam edilir. Öğretim etkinliği sırasında genellikle anadil kullanılmakta olup, hedef dildeki kelimelerin anadildeki karşılıkları liste olarak yazılıp ve bu kelimelerin öğrencilerden ezberlenmeleri beklenmektedir. Öğretilen yabancı dilde; konuşma, yazma becerileri ve kelimelerin telaffuzları arka planda kalırken, okuma ve yazma becerilerine daha fazla önem verilmektedir (Büyükduman, 2001). Sınıf ortamında daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım gözlenmekte olup, tümünden gelim yönteminin ağırlıkta kullanıldığı ve öğretmenin

öğrenci yanlışlarının düzeltilmesinde hızlı dönütler verdiği bir uygulama olarak öne çıkmaktadır (Freeman, 2003).

Düzvarım Yöntemi (Direct method)

Yirminci yüzyıl başlarında dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkarak kullanılmaya başlanan bu yöntemde, soru tekniğini kullanılarak dilin etkili şekilde sunulması ve bazı özelliklerinin açığa çıkarılmasında; hedef dilde sözlü etkileşimin yoğun olarak kullanılıp, bu şekilde öğrencinin dil öğrenmesinin kolaylaştırılması model alınarak uygulanmaya başlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). Derslere diyaloglar ya da kısa parçalarla girişi yapılır. Sözlü öğretim ağırlıkta olurken; dilbilgisi ve yeni sözcüklerin verilmesi de sözel olarak gerçekleştirilir. Kelime öğretiminde görsel materyallerden yararlanılmakta olup ve derslerde hedef dilin yoğun bir şekilde kullanımına ağırlık verilmektedir (Freeman, 2003).

Sınıf içinde yoğun olarak kullanılan dilin, hedef dil olması sebebiyle öğrencilerin, dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi için olabildiğince çok hedef dille cümleleri duymaları ve bu şekilde telaffuz öğretimi, tekrar gibi etkinliklere çokça yer verilmektedir. Tümevarım yoluyla dilbilgisi kurallarının öğretilmesi hedeflenirken, öğrencilerin yeni dilbilgisi yapıları ve kelimeleri öğrenmesi sürecinde; metin ya da dinlenen bir diyalogun üzerinde çalışılıp, bu yapıların kullanımını görüldükten sonra, öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmaktadır. Metin ve diyalogların ana dile çevrilmesi, bu yöntemde pek uygulanmamaktadır (Büyükduman, 2001)

İşitsel - Dilsel Yöntem (Audio-lingual method)

Davranışçı akımı temele alan ve 1940'lı yıllarda ortaya çıkmış olan yöntem, dil uyarıcı-davranış arasında kurulan bir bağ ve bunun alışkanlık geliştirerek öğrenmenin gerçekleştiğini ve pekiştirme ile davranış değişikliği oluşturmayı kabul eden bir yaklaşım izlemiştir. Anlamdan çok otomatik öğrenmelere ve pekiştirmelere odaklanılmasını ve dilbilgisinin açıklama yapılmadan öğretilmesini öne çıkaran bu yöntemde; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin; art arda öğretilmesinin

gerekliliği savunulurken, dinlemeye, konuşmaya ve telaffuzun doğru şekilde yapılmasına önem verilmektedir (Danesi, 2003).

Öğretim sürecinde başlangıç düzeyinde, öğrenciler yazılı-basılı araçlardan ziyade, kulağa ve dile dayanan çalışmaları, özellikle dil laboratuvarlarının ağırlıklı şekilde kullanımı yoluyla gerçekleştirirler. Dilin kendisi, dilbilgisi kurallarından daha öncelikli olup, kurallar ikinci plana alınarak dilin kullanımı üzerinde durulur. Günlük konuşmalarda kullanılan dile önem verildiği için, güncel metinlerin yer aldığı kitapların seçilmesine özen gösterilir. Anadil kullanılarak bazı açıklamalar yapılabilirken, dilbilgisi kurallarının öğretime daha az yer verilir. Tümdengelim yaklaşımının uygulandığı öğretim süreci içerisinde konuşma ve dinleme etkinliklerinde bu kurallara değinilir (Büyükduman, 2001).

Ayrıca bu yöntemin düzvarım yönteminden de etkilendiği bilinmektedir. Yöntem uygulanırken genellikle dersler diyaloglarla başlarken, dilin bir alışkanlık kazanma işi olduğu fikri ile öğrencilerin hata oranlarını azaltmak veya tamamen ortadan kaldırmaya yönelik olarak ezberleme ve tekrarlama etkinliklerine bolca yer verilir. Anlam ve içerik biraz daha arka planda kalırken, cümlelerin anadildeki gibi hızlı ve akıcı şekilde üretilip, telaffuz edilmesi ön plandadır (Celce-Murcia, 1991).

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive learning approach)

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin davranışçı özelliğine karşı bir tepki olarak geliştirilen bu yöntemde, iletişimde hedef dilin kullanılmasına, telaffuz ve konuşmaya, tümdengelim yöntemiyle dilbilgisi öğretime, bireysel ve grup çalışmalarına vurgu yapılmakta; anadile ve çeviriye izin verilmekte, özellikle duyduğunu anlamaya önem verilmekte ve öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak görülmektedir (Demirel, 2007).

Öğrencinin yabancı dilin yapısını anlaması ve bu yapıyı kolay bir şekilde kullanması gerektiğini savunmaktadır. Bu yöneme göre öğrenciler belirli cümle yapılarını ezberlemek yerine, var olan bilgileriyle daha önce karşılaşmadıkları durumlarda da uygun cümleler kullanabilecek bir yaklaşım ortaya çıkması öngörülür (Tosun, 2006). Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında dilbilimci Chomsky ve bilişsel

öğrenme kuramcılarında olan Ausubel'in de etkilerinin olduğu bilinmektedir. Chomsky, dili kullanma becerilerinin sadece taklit yoluyla oluşmadığını, aslında birey dil yetisini oluştururken dil öğretiminde mevcut soyut kuralları da kullanarak yeni bilgiler oluşturma süreci şeklinde değerlendirmiştir (Richards ve Rodgers, 2001). Ausubel de dil öğrenmede akla vurgu yaparak, ezbere dayalı öğrenmeden ziyade anlamlı öğrenmenin, dilde kalıcılık açısından önemine değinmiştir (Hengirmen, 1990).

Öğretim ortamı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşim dil öğrenmeye etki ettiği göz önüne alınarak, dil öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmak ve etkin dil öğretimini sağlamak için olumlu bir öğretim ortamı sağlamak öncelik olarak görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde işitsel- dilsel yöntemin savunduğunun aksine, bir takım kalıpları ezberleme değil anlamlı öğrenme öne alınırken, yöntemde; dilbilgisi kurallarının tümevarım ya da tümdengelim yöntemiyle öğretilmesi amaçlanır. Öğretilen tüm konular, dilbilgisi yapıları, sözcükler bir bütünlük içinde sunularak, görsel ve işitsel araç- gereç kullanımı artırılıp, konuların öğrenilmesinde özellikle belleğe kodlanması üzerinde durulmaktadır (Büyükduman, 2001).

İletişimci Yaklaşım (Communicative approach)

İletişimci yaklaşım, dilbilimciler tarafından iletişimsel beceriyi dil öğretiminin hedefi haline getiren, dilin ve iletişimin birbirleri ile yakın ilişki içerisinde olduğunu vurgulayarak dört dil becerisinin öğretime yönelik süreçleri iletişim yoluyla geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Aynı zamanda kavramsal- işlevsel yaklaşım veya işlevsel yaklaşım olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımın ortaya çıkışında birbirleriyle olan ilişkilerin yoğunlaşmasını sağlayan Avrupa Birliği sürecinde, Avrupa ülkelerinin yakın temas içerisine girmeye başlamış olmalarının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Eğitim konusu, Avrupa Birliği'nin en önem verdiği alanlardan birisi olarak öne çıkması sebebiyle, dil öğretimi alanında konferanslar düzenlemekte, aynı konuda kitaplar yayınlamakta olup, dil öğretimi için alternatif yöntemler geliştirme gereksinimi ön plana çıkmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001).

Yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel (notional-functional) yaklaşımdan ve sınıf içinde kullanılacak bir yöntem olarak iletişimci yöntemden, İngiliz dil öğretim uzmanlarından olan Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson çalışmalarında söz etmektedirler. Bu uzmanlar yöntemi kullanırken gerektiği zaman, gerekli koşullarda başka yöntemlerin de kullanılması gerektiğini ileri sürmektedirler. Dil bir iletişim aracıdır ve bireyin yeni bir dil öğrenmede amacı iletişim kurmaktır. Bu yöntemde önemli olan kurallara uygun cümle oluşturmak değildir; bu dil öğretiminde son aşama olmalıdır. Dilin öğrenilmesi sürecinde bireyin geçirdiği zihinsel sürecin önemli bir yeri vardır. Bu yöntemde öğrencilerin kalıpları ezberlemesi değil, öğrendiklerini anlamaları ve kavramaları önemlidir (Demirel, 1998).

Dilin yazılı ve sözlü kullanımında, akıcılık ve anlaşılabilirlik amaçlanırken, doğru ve kurallı dil kullanımının, süreç içinde deneme yanılma yoluyla oluşacağı kabul edilir. Dil becerilerinin kazandırılmasında öncelik ve önem sırası aranmaz; dört becerinin birlikte geliştirilmesi temel alınır. Sözlü ve yazılı iletişim esastır. Cümle yapıları ve dilbilgisi kurallarının yerine etkili biçimde sözlü ve yazılı iletişimi sağlayacak etkinliklere yer verilip, yapılar, dilbilgisi kuralları ve sözcükler belirli bir durum içinde sunulur, bu şekilde ezberden çok bunların kullanımına yer verilir. Hedef dilde yayınlanan gazete, dergi, kitap, yayım yapan radyo, televizyon gibi her türlü iletişim için kullanılan materyalin, internetin, öğretim ortamında bulundurulması, yabancı dilin gerçek durumlarda kullanımını uygulamalı olarak yansıttığından bu yöntem için gerekli görülmektedir (Büyükduman, 2001).

Seçmeli Yöntem (Eclectic method)

Karma yöntem ya da diğer adı ile seçmeli yöntem, yöntem zenginliği veya yöntemler karması olarak uygulanmaktadır. Sözcük öğretiminde düzvarım yönteminin kullanılması, dilbilgisi kurallarını öğretirken bilişsel öğrenme yöntemlerine başvurulması, konuşma becerisini kazanmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemin kullanılması gibi öğretmenin sınıf ortamında her yöntemin farklı özelliklerinden yararlandığı bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Demirel, 1998).

Seçmeli yöntem, çağdaş bir dil öğretim yöntemidir. Öğrenciye de öğretmene de özgürlük tanır. Farklı yöntemlerin, amaca göre, en uygununu seçmek için diğer dil öğretim yöntemlerini iyi bilmek şarttır. Böylelikle hangi yöntemin hangi kısmının, belirli bir konunun öğretimi için uygun olduğuna karar vermek ve dersi ona göre kurgulamak gerekir (Şimşek, 2007). Öğretim yöntemlerinin, öğrencinin düzeyi, öğretim materyalleri ve mevcut sınıf ortamı etkenleri de göz önüne alınarak, en iyi yönleri belirlenip uygulamaya koyulurken, dil becerilerini edinmede konuşma, yazma, dinleme ve okuma sırası izlenir. Öğretim etkinliklerini konuşma, yüksek sesle okuma, mekanik alıştırma ve tekrarlar oluşturmakta iken özellikle görsel-işitsel öğelere ağırlık verilmektedir (Sharma, 2008).

Dil öğreniminin anlamlı ve gerçek yaşama dönük olmasının gerekliliği, çevirinin başlangıç düzeyindeki öğrenciler için uygun olmadığı, dil öğretiminin hedef dille yapılmasının önemli olduğu bir yaklaşımdır. Hedef dilin öğretimi gerçekleşirken, gerekli durumlarda ana dile yer verileceği, sözcük öğrenmenin anlamlı cümleler içinde yapılmasının faydalı olacağı ve tekrarlardan çok, anlamlı alıştırmaların kullanılmasının verimli olacağı belirtilmektedir. Bu arada, güdülenme ile öğrenme arasında tartışmasız bir ilişki olduğu kabul edilerek, öğrencilerin güdülenmesinin sağlanması amacıyla öğrenme gereksinimlerine dikkat edilmesi, öğretim etkinliklerinin basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene doğru sıralanması yoluna başvurulup, sınıf içinde bireysel farklılıklara da özen gösterilmesinin öğretim sürecine katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Demirel, 1987).

2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıklar

Öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde genellikle kendi bireysel özelliklerine göre öğrenme süreçlerini belirlemektedirler. Öğrencilerin yöntem kullanımı üzerine yapılan bir çalışmada, bireylerin birden fazla yöntemi aynı anda kullanma eğiliminde olduğu nitel veriler sonucunda ortaya konmuştur (Erten ve Williams, 2008).

Farklı çalışmalarda, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini belirleyen faktörler ortaya konmuştur. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Yaş

Öğrencilerin yaşları ile dil öğrenme yetenekleri arasında doğrudan bağlantı bulunmaktadır. Sanaoui (1995)' e göre yetişkin bireylerin, kendi öğrenme süreçlerini daha bireysel yönetebilirken, gençlerin daha fazla yardıma ihtiyacı olduklarını saptamıştır. Genç dil öğrenen bireylerin, daha yaşlı bireylere göre daha iyi performans ortaya koydukları ve bu sebeple verimli dil eğitiminin yaşla bağlantılı olduğu kabul görmüş bir inanış olarak bilinmektedir. Aslında yetişkin öğrenciler, analiz ve muhakemeye yönelik yaklaşımlara yönelmekte, çünkü yaş itibarıyla değişimleri tahmin etme becerileri değişmektedir. Diğer taraftan, bilgiler arası ilişkiyi kurmayı sağlayan hafıza yeteneği, yetişkinler için özel bir öneme sahiptir. Ama şu da bir gerçektir ki, geçmişte dil ediminde kritik süreçler geçirmiş olan yetişkinlerin, ilerleyen de bir hafıza zayıflaması da öne çıkmaktadır (Rubin, 1987).

Kişilik Yapısı

Öğrencilerin karakter yapısı veya kişilik özellikleri bireysel farklılıkları öğrenmede önemli yer tutar. Bireylerin başarı veya başarısızlıklarını etkileyen; gerginlik, özgüven, yaratıcılık, iletişim gibi farklı faktörler bulunmaktadır. Her birey kendi iç dünyasındaki yorumlama ve algılama yönleri sebebi ile sunulan bir girdiye farklı cevaplar verebilmektedir (Grace, 1998).

Dışa dönük ve his eğilimli öğrenciler iletişime daha fazla yönelirken, içe dönük ve düşünme eğilimli öğrenciler ise bireysel çalışma ve analize yönelmektedirler. Bu noktada, bireylerin kişisel özelliklerini bilmek, onların öğrenme sürecindeki mizaçları keşfederek, onların öğrenme becerilerini arttırmaya yardımcı olmaktadır (O'Malley ve Calmot, 1990).

Motivasyon

Bugüne dek pek çok çalışmada, dil öğrenmede başarının motivasyonla da bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Az yetenek ve beceriye sahip bir öğrencinin, daha yetenekli bir öğrenciden yüksek motivasyon yolu ile daha başarılı olduğunu birçok araştırmacı iddia etmiştir. Yeterli ve gerekli materyallere ulaşamama, kendi ilerleyişini

değerlendiremememe, yeterince dönüt alamama, farklı bireylerle uygulama şansı bulamama ve deneyimlerini paylaşamama gibi etkenler motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir (Dornyei, 2005). Kariyer tercihleri de, dil öğrenmede motivasyonu artıran etken olarak ortaya çıkmakta olup, bireylerin tercihlerinin altında yatan sebebin, aslında motivasyonla yakından ilişkisi bulunmaktadır (Ehrman ve Oxford, 1989).

2.1.4. Durumsal ve Sosyal Faktörler

Bireylerin öğrenme süreçlerini ve tercihlerini etkileyen farklı faktörler bulunmaktadır. Aşağıda bunların bazılarına değinilecektir.

Cinsiyet

Dil öğrenmede, cinsiyet faktörünün kuramsal ve pedagojik sonuçları olsa da, yabancı dil öğrenmede de cinsiyetin öğrenme yollarını belirlemede etkisi görülmektedir. Pek çok çalışmada, yabancı dille yazılmış bir okuma parçasında kelimeleri bilme, tahmin etme tercihlerinde cinsiyetler arası farklılıklar olduğu iddia edilmiştir. Bayanların, yeni öğrenme stratejilerine daha istekli oldukları ve erkeklerden daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür (Oxford, 1997).

Grace (2000), yaptığı çalışmasında, orta seviyede bir yabancı dil okuma parçasını, öğrencilere dinletmiş ve erkek öğrencilerin bayanlardan daha fazla notlar aldıklarını tespit etmiştir. Farklı bir çeviri üzerine yapılan çalışmada, ana dile cümleleri çevirme üzerine yapılan kelime testlerinde, cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Proje ve Ödevler

Yabancı dil öğrenen bireylerde öne çıkan en büyük sıkıntılardan birisi kelime dağarcığı oluşturmaktır. Pek çok çalışma, öğrencilerin farklı kelimeleri öğrenmede, kendi geliştirdikleri teknikleri kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu noktada, bireylerin ödev ve projelerle, kendilerini değerli hissetmeleri ve ödüllendirmeleri, öğrenme sürecinde bireylere özgüven ve daha fazla katılım fırsatı vermektedir (Oxford,

Young, Ito ve Sumrall, 1993). Bireysel planlarla çalışan bireylerin, internet veya farklı öğrenme ortamlarında daha iyi performans sağladıkları; yapıcı geri dönütler alarak, aktif katılım sağlayarak, işbirliği yaparak, uygulamalı materyaller kullanarak ve bunu başardıkları belirlenmiştir (Mc Manus, 2000).

Kültür

Kültür farklılıkları bireylerin öğrenme tercihlerini ve kullandıkları öğrenme stratejilerini etkilemektedir. Bazı toplumlarda, bilişsel öğrenme stratejileri tercih edilirken, bazılarında ezbere dayalı yöntemler tercih edilmektedir. Örneğin, İspanyol öğrencilerin daha öğrenci merkezli olan; tekrar etmede çağrışım stratejilerini, hatırlamada ise uygulama stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir (Mc Manus, 2000). Öğretmenler, kendi metodolojilerinde oluşturdukları öğrenme stratejilerini, öğrencilerin kültür, hayata bakış açıları ve becerilerine göre seçmelerine yardımcı olarak, onların daha farklı yönlerde kültürel öğrenme stratejilerine yönelmelerini sağlayabilirler (Rubin, 1975).

2.2. Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde uzaktan eğitim yoluyla öğretim, İngilizce eğitimi ve Uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretimine dair yaşanmış deneyimler, sorunlar ve bunlara dair yapılmış çıkarımlar ile ilgili dair yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

2.2.1.1. Uzaktan Eğitimle ilgili çalışmalar

Akça (2006), Sakarya Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yolu ile ders alan öğrencilerin, sisteme ulaşmada karşılaştıkları iletişim engellerini ortaya çıkarmak için yaptığı araştırmada, geliştirmiş olduğu ölçeği, 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde Sakarya İli'nde bulunan Adapazarı Meslek Yüksek Okulu'nda okuyan 3677 uzaktan eğitim öğrencisinin içinden rastgele seçilen 378 öğrenciye uygulamıştır.

Araştırmada öğrenciler arasında farklı iletişim engellerinin olduğu görülmüştür. Öğrenci izlenimlerinden ortaya çıkan iletişim engelleri; teknik engeller, psikolojik engeller, kişisel engeller, uzaklık engeli, kesinti engeli, zaman baskısı engeli olarak altı başlık halinde belirlenmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sisteminde bazı iletişimsel engellerin bulunmasına karşılık, bu yeni uygulamanın etkisiz, kötü tasarlanmış bir organizasyon olmadığını ifade etmişlerdir.

Ağır (2007), özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı nasıl bir tutum sergilediklerini belirlemeye çalışmış ve öğretmenlerin uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmaya 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Balıkesir İli’ndeki 10 ilköğretim okulunda görev yapan 238 öğretmen dahil edilmiştir. Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının; cinsiyet, çalıştığı kurum, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branşı, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda; cinsiyetin, çalışılan kurumun, öğrenim durumunun ve branşın, uzaktan eğitime karşı tutumda anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının, mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği gözlenmiştir. 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumlu yönde bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama durumları ile uzaktan eğitime karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kullanılmak istenen uzaktan eğitim yöntemlerinin kıdeme göre anlamlı olarak değiştiği görülmüştür.

Gülnar (2008), bilgisayar destekli uzaktan öğrenme programlarının hazırlanma süreçlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, uzaktan öğrenme programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamalarını analiz etmiştir. Öncelikle, bu süreçlerle ilgili teorik çatı ortaya konmuştur. Daha sonra Selçuk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı bu teorik çatıya göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonuçlarına göre, Selçuk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programının öğretim tasarımı ve

ekran tasarımı ilkelerine uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Son aşamada ise Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasında bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Selçuk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programıyla ilgili öğrencilerin değerlendirmelerini ve tutumlarını incelenmiştir. Araştırma sonucunda, deneklerin % 63,9'unun programı hiç ziyaret etmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca deneklerin % 27,8'i programın ilgi çekici bulmadıkları, % 25,1'nin ise programın faydalı olmadığı yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Tekinarslan (2008), İnternete yönelik bir tutum ölçeği geliştirmek; eğitim fakültesi öğrencilerinin İnternete yönelik tutumlarının cinsiyet, İnternet tecrübesi, öğretimsel bir araç olarak internet hakkındaki düşünceleri ve internet-tabanlı ve yüz-yüze öğrenme arasındaki tercihlerine göre değişip değişmediğini incelemek istemiştir. Araştırma verileri lisans düzeyindeki 249 (100 erkek, 149 bayan) Eğitim Fakültesi öğrencisinden elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonrası pratiklik, iletişim ve kullanım becerisi olarak adlandırılan üç faktör ortaya çıkmıştır. Pratiklik ve iletişim alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunmazken, kullanım becerisi alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İnternet-tabanlı öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin yüz-yüze öğrenmeyi tercih edenlerden üç alt boyutta da daha yüksek tutuma sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, internet tecrübesi daha yüksek olan öğrencilerin üç alt boyuttaki tutumlarının internet tecrübesi az olanlardan daha yüksek olarak gözlenmiştir.

Durmuş ve Bağcı (2013), öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında; öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime ilişkin tutumlarını ve demografik bilgilerini belirlemek için 'Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu'nu, üniversitede öğrenim görmekte olan 127 öğrenciye uygulamışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının kararsız olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okudukları bölüm bazında değerlendirme yapıldığında, bilgisayar bölümü öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının daha olumlu tutum içinde olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıftaki öğrencilere göre web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının daha olumlu yönde

olduğu, günde 3-4 saat internet kullananların ve 10 yıldan fazla internet kullanan öğrencilerin web tabanlı öğretime daha pozitif baktıkları görülmüştür.

İngeç (2015), 119 mesleki ve teknik lise öğrencisinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçtüğü çalışmada; öğrencilerin cinsiyete, öğrenme ve çalışma metotlarına, bilgisayar deneyimine ve internete giriş sıklığı değişkenlerine göre tutumları incelemiştir. Cinsiyet, bilgisayar deneyimi ve internete giriş sıklığı açılarından farklılık bulunmazken, öğrenme ve çalışma metotları açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Çelik ve Uzunboylu (2015), yüksekokul öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını ölçmek için yaptıkları çalışmada, Kıbrıs'taki bir üniversitede 2010 yılında 92 ve 2014 yılında 99 kişi ile uygulamayı anket yoluyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, cinsiyetine yönelik olarak uzaktan eğitime olan tutumları açısından anlamlı farklılık bulunmazken, 2010 yılında internette geçirilen vakit açısından tutumun olumlu yönde etkilendiği görülmüş, ayrıca yine aynı yıl öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde olumlu etki oluşturduğu gözlemlenmiştir.

2.2.1.2. İngilizce eğitimi ile ilgili çalışmalar

Çakıcı (2001) tarafından yapılan 'Üniversite Öğrencilerinin Ortak Zorunlu Dersler Kapsamındaki İngilizceye Yönelik Tutumları' başlıklı araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde ve İzmir Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören 427 birinci sınıf öğrencisi ile çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda; İngilizceye yönelik tutumda cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunamamış, bölümler bazında Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin İngilizceye ilişkin en yüksek düzeyde tutuma sahip olduğuna ve mezun olunan lise türüne göre ise genel lise mezunu öğrencilerin diğer lise mezunu öğrencilere göre İngilizceye yönelik daha olumlu tutumda oldukları gözlemlenmiştir.

Adıyaman (2002), “Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi” adlı çalışmasında, uzaktan eğitimin tanımı yapılarak uzaktan eğitimin 3 temel ögesi açıklanmış; dünyada uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi uygulamalarından örnekler verilmiş; Türkiye’deki uygulamalardan söz edilerek yabancı dilin de diğer alanlar gibi uzaktan eğitim yoluyla öğretilbileceği üzerinde durulmuştur.

Altunay (2004), öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflediği araştırma, 2003 yılının Şubat ayında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören öğrencilerin tümü (N=2065) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucuna göre, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puanları ile sınavlar, okulun fiziksel koşulları, ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasında doğrusal anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Genç ve Aksu (2004), İnönü Üniversitesi bünyesindeki Fen-Edebiyat, Eğitim, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri’nde öğrenim gören ve tesadüfi örneklem yolu ile belirlenen 340 kişiden oluşan öğrenci grubunun İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizceye yönelik daha fazla ilgi duydukları bulunurken, yaşadığı yer değişkeni bazında İngilizceye yönelik tutumda anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca baba eğitim düzeyinin de İngilizce dersine yönelik tutuma olumlu yönde etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoslu (2005) üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, 2004-2005 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 601 öğrenciye tarama yöntemini kullanarak ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgiler Formu’nu uygulayarak verilerini elde etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet açısından kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları, bölüm olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerinden tutumlarının olumlu olduğu, öğretim türü açısından I. öğretim öğrencilerinin İngilizceye daha fazla ilgi

gösterdikleri, mezun olunan lise bazında ise özel lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik en yüksek tutum düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Gökdemir (2003), Türkiye’deki üniversitelerin hazırlık bölümlerinde İngilizce derslerine devam eden öğrencilerin İngilizce öğrenimleri boyunca karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak amacıyla, öğretmen, öğrenci ve sistem unsurlarından oluşan 34 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek, 2002 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi ve Haliç Üniversitesi’ne kayıtlı hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden rastgele seçilmiş toplam 460 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre;

- İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmekte, pratik ya ikinci plana atılmakta ya da hiç yer verilmemekte;
- İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemekte: ders sürekli olarak öğretmen merkezli işlenmekte, öğrenciye dersin işlenişyle ilgili görevler verilmemekte;
- Yabancı dil öğrenmede üniversitelerin en uygun yer olduğuna inanılmamakta;
- İngilizce hazırlık bölümüne devam eden öğrenciler bu dili öğrenmek için yeterince zaman ve çaba harcamamakta;
- Bir yıl olarak uygulanan İngilizce hazırlık derslerinde İngilizce ile birlikte ikinci bir yabancı dilin verilmemekte;
- Okul idaresi yabancı dil öğrenme konusuna önem vermemekte;
- İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dersler için uygun ortam ve sınıf şartları sağlayamamakta;
- İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dili öğretmek için gerekli araç-gereçleri yeterince sunamamaktadır.

Karakoyun (2008), ‘İlköğretim II. kademe yabancı dil dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri’ başlıklı çalışmada, Adapazarı genelinde 9 ilköğretim okulunda görev yapan 10 öğretmen seçmiş ve görüşme yoluyla öğretmenlerden, okullarda uygulanan yabancı dil öğretim programının teori ve uygulama açısından ne derece yeterli ve etkili olduğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda; İngilizce öğretmenlerinin sayısının yetersiz kalması,

öğretmenlerin almış oldukları akademik eğitimin uygulama açısından yetersiz olması, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin yabancı dil eğitimi açısından yeterli bilince sahip olamaması, kalabalık sınıflar, yetersiz materyaller ve okullardaki yabancı dil laboratuvar eksikliklerinin olması sebebiyle programın istenilen seviyede uygulanmamasına yol açtığı belirlenmiştir.

2.2.1.3. Uzaktan eğitim yolu yapılan ile İngilizce dersi ile ilgili çalışmalar

Tanyeli (2009), hukuk bölümü öğrencilerinin online dil öğretim yaklaşımının okuma becerileri üzerine etkisini ölçmek amacıyla yaptığı çalışmada, kontrol ve deney grubundan oluşan iki sınıftaki 254 öğrenciye test uygulayıp bir sınıfta yüz yüze öğretime devam edip, diğer sınıfta online üzerinde 1 ay boyunca dersini uygulamıştır. Ön testlerde iki grubun not ortalamaları % 19 iken, son testler sonucunda online üzerinden derse giren öğrencilerin ortalamalarının % 43.73 olduğu görülmüş, yüz yüze eğitimdeki öğrencilerin ortalamalarının da % 41.08 olduğu belirlenmiş olup, online eğitimin okuma becerileri üzerinde yüz yüze eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seven, (2012) “Uzaktan ve Örgün Eğitime Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmada, Atatürk Üniversitesi Erzurum Meslek Yüksekokulu ve ATAÜZEM işbirliği ile yürütülen uzaktan eğitim ve örgün eğitim bilgisayar programcılığı önlisans programında yürütülen İngilizce dersinin bu gruplardaki başarı düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Atatürk Üniversitesi Erzurum Meslek Yüksekokulu bilgisayar programcılığı ile uzaktan eğitim bilgisayar programcılığında öğrenim gören öğrencilerin demografik özellikleri ile başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin, örgün eğitime devam eden öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Çinkara ve Bağceci (2013), ‘öğrencilerin online dil öğrenme ve başarı oranlarını belirleme’ başlıklı çalışmada; 1783 üniversite öğrencisine uyguladığı online dil öğrenme tutum anketi’nden elde edilen verilen analizi sonucunda, öğrencilerin % 51.56’sının online dil öğretimine olumlu tutum göstermekte olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre tutumda anlamlı farklılık görülmezken, bilgisayar kullanma tecrübelerine

göre eski kullanıcılar ile yenilere göre başarı oranları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıca gelir düzeyi yüksek öğrencilerin gelir düzeyi düşük öğrencilere göre online öğrenmeye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Ekmekçi (2014), 2013-2014 eğitim yılında, yabancı dil öğretimini uzaktan eğitim sistemi ile almakta olan 72 üniversite ön lisans 1. sınıf öğrencisine, anket yoluyla öğrencilerin sistemi değerlendirmelerini istediği bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin ders içeriklerine, eğitmene, verilen ödevlere, puanlama sistemine yönelik tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğrenciler ders içeriklerini çoğunluk olarak olumlu yönde değerlendirirken, sunum açısından olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler açısından genel olarak uzaktan eğitime olumlu görüşte olsa da, geri dönüşlerde eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Ödevlerin açık olarak ifade edilmediği vurgulanırken, puanlama sistemine de olumsuz yönde bir yaklaşım gözlenmiştir.

Ersoy (2015) “Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin zorunlu bir ders olan “İngilizce 1” dersine yönelik görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Ege Bölgesi’ndeki bir Yükseköğretim kurumuna bağlı beş Meslek Yüksekokulu’nda yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2013-2014 akademik yılının güz döneminde İngilizce 1 dersini alan 1. sınıf öğrencilerinin tümü oluşturmuştur. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunlukla derste kullanılan öğretim teknolojilerinden memnun oldukları; çoğu ders içeriğini ilgi çekici buldukları ve öğretim elemanı ile iletişim ve etkileşimde genellikle herhangi bir sorun yaşamadıkları ancak, öğrencilerin bir kısmının derslerde teknik sorunlar ve öğrenme güçlüğü yaşadıkları, bu dersi geleneksel biçimde yüz yüze almayı tercih ettikleri ve karşılarında somut bir öğretmen figürü görmek istedikleri tespit edilmiştir.

Şirin ve Tekdal (2015) “İngilizce Dersi’nin Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmalarında, Gaziantep Üniversite’sinde 1.sınıf İngilizce derslerini uzaktan eğitim yolu ile alan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi merkez ve taşra kampüslerinde öğrenim gören

368 öğrenci oluşturmuştur. Anket uygulanan öğrenciler klasik yöntemlerde olmayan ancak, bilgisayar destekli uzaktan eğitim sisteminde yer alan görsel öğeler, istenilen anda istenilen ortamda takip edebilme, kendi hızına göre öğrenme, eğitimde teknoloji kullanımı gibi özellikler bağlamında olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin eğitimde teknolojinin kullanılmasını istedikleri; kullanılan uzaktan eğitim programına yönelik düşüncelerinin oldukça olumlu olduğu fakat öğrencilerin uygulanan programın eksiklerinin de farkında oldukları; sistemde anında dönüt ilkesinin eksikliğini hissettikleri; dersler başlamadan önce gerekli tanıtımın yapılmadığı tespit edilmiştir.

Özüdoğru ve Hişmanoğlu (2016), üniversite 1.öğrencilerinin İngilizce dersinin uzaktan eğitimle verilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; 4 fakülte ve 1 meslek yüksekokulundan 478 öğrenci ile tarama yöntemi kullanarak, öğrencilerin yaş, cinsiyet, fakülte, sistemi kullanma süresi değişkenlerine yönelik veriler toplamışlardır. Elde edilen veriler ışığında; öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu görülmüş, ayrıca yaş ve kullanma süresi ile uzaktan eğitime bakışları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kız öğrencilerin sisteme olumlu baktıkları belirlenirken, meslek yüksekokulu öğrencilerinin diğer fakültelerdeki öğrencilere göre sisteme olumsuz görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelediğinde; uzaktan eğitim, ingilizce eğitimi ve uzaktan eğitim yoluyla ingilizce öğretimi başlıkları altında özellikle öğrencilerin görüşlerine başvurulurken, öğretmenlerin görüşleri de alınmıştır. Çoğunlukla tarama yoluyla verilerin elde edilmesi sağlanmış olup, hem uzaktan eğitimde hem de ingilizce eğitime yönelik tutum belirlenirken genellikle bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, bölüm değişkenleri doğrultusunda araştırmalar kurgulanmıştır. Kız öğrencilerin dil eğitime yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu, bilgisayar ve internet kullanma geçmişleri olan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin sisteme daha pozitif olarak yaklaştıkları görülmüştür.

2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

2.2.2.1. Uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar

Johnson, Aragon, Shaik ve Palma-Rivas (2000), yapmış oldukları deneysel çalışmada lisansüstü eğitimi alan 38 mezun öğrenci ile 2 grup olacak şekilde online üzerinden ve yüz yüze aynı eğitmen tarafından öğrencilere aynı içerik, aktiviteler ve ödevler sunulmuştur. 4 haftalık uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarının; başarı göstergeleri, eğitmen kalitesi ve ders kalitesi değişkenleri karşılaştırıldığında, genel olarak yüz yüze grubu, online grubuna göre daha başarılı tablo ortaya koymuştur. Eğitmenin verimliliğine yönelik olarak aritmetik ortalama yüz yüze grupta 4,21 iken, online grupta 3,58, ders kalitesi açısından da yüz yüze grubun aritmetik ortalaması 4,32 iken, online grupta 3,79 olmuştur. Öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrenci-öğretmen arası etkileşim, dersin yapısı, öğretmen desteği gibi öğelere yüz yüze eğitim gören öğrencilerin online öğrencilere göre daha fazla olumlu yaklaşıtları görülürken, sadece bölümün desteği maddesine online öğrencilerin olumlu yönde yaklaşıtları tespit edilmiştir. Dönem sonu alınan notlar karşılaştırıldığında, iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Tucker (2001), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimime göre daha mı iyi yoksa daha mı kötü veya benzer özelliklere mi sahip olduğunu belirlemek üzerine yapmış olduğu çalışmasında 47 işletme iletişimi öğrencisinin ön-test son-test puanları, ev ödevi notları, dönem sonu notları, öğrenme stilleri ve yaşları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerden 23'ü yüz yüze eğitim alırken, 24'ü uzaktan eğitim almışlardır. Araştırmacı iki sınıfta da kendisi eğitim vermiş ve aynı içerik ve materyalleri kullandıktan sonra süreci ele almıştır. İki grubun ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, uzaktan eğitim alan grubun yüz yüze eğitim alan gruba göre not ortalamalarının daha yüksek olduğu görülürken, yaş faktörünün başarıya olan etkisinde ise farklılık görülmemiştir. Ev ödevleri notlarında da farklılık görülmezken, final sınavı notlarında uzaktan eğitim alan öğrencilerin yüz yüze eğitim alan öğrencilerden daha fazla puan aldıkları tespit edilmiştir.

Allen, Bourhis, Burrell ve Marby (2002), yüksekokullarda uzaktan ve yüz yüze eğitim ile öğrenci başarılarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yaptığı meta-analiz

çalışmasında; 2 grup arasında başarı yönünden farklılık bulunmamasına rağmen yüz yüze eğitimde başarının biraz daha fazla olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde, öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin çok fazla görsel öğenin kullanımı, öğrenci-öğretmen etkileşiminin düşük olması gibi faktörler olduğu tespit edilirken, yüz yüze eğitimde de etkileşim kanallarının eksikliği ön plana çıkmıştır.

Shacher ve Neumann (2003), geleneksel ve uzaktan eğitimde akademik performansı tespit etmek için yapmış oldukları çalışmada, meta-analiz yöntemi ile 1990-2002 tarihleri arasında 86 çalışma ve 15.000 öğrenciye dair verileri incelemişlerdir. Çalışmaların üçte ikisinde uzaktan eğitim yoluyla ders alan öğrencilerin olumlu yönde görüş belirttikleri, aynı eğitim seviyesinde olan ve geleneksel yolla eğitim alan akranları ile karşılaştırıldığında, uzaktan eğitim yolu ile ders alanların başarı oranlarının geleneksel yolla eğitim alanlardan yüksek olduğu saptanmıştır.

Tesone, Alexakis ve Wayne (2003), uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasındaki öğretim teknikleri açısından farklılıkların, öğrencilerin üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile Nova Güneydoğu Üniversitesi, Amerika Spor Akademisi, Baker Koleji, Florida üniversitesi ve Hawaii Üniversitesinde okuyan 28 uzaktan eğitim 42 yüz yüze eğitim alan öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Aynı ders konuları, dokümanlar, aynı eğitmen ile iki grupta da uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, online öğrencileri mekan ve zaman olarak bu sistemi daha uygun görmüşler ve bu sistemde öğrencilerin motivasyon düzeylerinde artış sağlandığı tespit edilmiş, ancak öğrenciler arasındaki etkileşimde azalma görülmüştür. Yüz yüze eğitim öğrencilerinde ise özellikle, öğretmen-öğrenci etkileşiminin zamanla öğrenci başarısını düşürdüğü gözlemlenmiştir.

Cavanough, Gillan, Kromney, Hess ve Blomeyer (2004) ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin, uzaktan eğitimle öğrenme çıktılarını belirlemek amacıyla meta-analiz yöntemiyle, 1999-2004 yılları arasında yürütülen uzaktan eğitim sistemleri incelenmiştir. Akademik içerik alanı, öğrenci puanları, uzaktan eğitimin rolü, öğretmenin rolü, programın süresi, okul türü, uzaktan eğitim sistemine giriş sıklığı, öğretim basamakları ve zamanlaması, öğretmenin derse hazırlığı ve deneyimi,

öğrencilerin ortamları açısından iki sistem karşılaştırılmış; uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin benzer sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Zhao, Lei, Yan, Lai ve Tan (2005), uzaktan eğitimin verimliliğini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, meta-analiz yoluyla 44 makaleyi incelemiştir. Yapılan çalışmalardan çıkarılan sonuç, yüz yüze ve uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamış olmasıdır. Ancak bu çalışma sonraki yapılacak uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalara yol göstermek adına bazı ipuçları ortaya koymuştur. Bunlar; etkileşimin uzaktan eğitimin anahtarı olması, canlı derste öğretmenin gözükererek katılımı, hem teknolojik öğelerin hem de insani vasıfların beraber kullanımı, bazı derslerin içerikleri için uzaktan eğitimin uygun oluşu ayrıca yüz yüze eğitimde oluşan kavramsal çerçevenin, uzaktan eğitimi anlamak için de oluşturulmasının gerekliliği olarak belirtilmiştir.

Kuo, Song ve Franklin (2007), üniversite öğrencilerinin teknoloji uygulamaları dersini uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim yolu ile aldıktan sonraki teknolojiye karşı olan tutumları üzerine bir çalışma yapmışlardır. 24 uzaktan eğitim ve 34 yüz yüze eğitim öğrencisi ile yapılan eğitim sonunda, iki sistemde de ders öncesi ve sonrasında teknolojiye karşı öğrenci tutumu, teknoloji uygulama becerileri artmasına rağmen anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir.

Menchaca ve Bekele (2008), öğrenciler ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde başarı faktörünü belirlemede neleri ortaya koyduklarına dair yapılan çalışmada; Kaliforniya Devlet Üniversitesindeki 72 öğrenci ve 6 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji temelli araçların, derse katılımı ve öğrenciler arası etkileşimde daha fazla fırsat sunduğunu, tartışma ortamlarına öğrencilerin daha fazla katılım sağladığını belirtmişlerdir. Öğretim ortamının esnekliğinin, özellikle tartışma ve ders içi paylaşımlarda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Fakülte'deki öğretmenlerin de öğrencilere hem sistemsel hem pedagojik anlamda destek vermelerinin de öğrenciler üzerinde başarı açısından pozitif yönde etki yaptığı vurgulanmıştır.

Al-Omari (2009), Ürdün'deki 10. sınıf matematik bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime karşı tutumları belirlemek için 100 devlet okulundan gönüllülük esasına göre öğrenciler ile yaptığı çalışmada, yarı yapılandırılmış gözlem formu ve doğrudan gözlem teknikleri kullanmıştır. Sonuçlara göre uzaktan eğitime yönelik tutumun, yüz yüze eğitime göre yüksek ve erkek öğrencilerde de daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir.

Perin ve Hare (2010), web temelli uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin problemlerini belirlemek amacıyla, Amerika'daki bir devlet üniversitesinde öğrencilerle görüşme yöntemiyle verilerini elde etmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin teknik anlamda yardım alamamaları ve öğretmenlerin de ders içinde hem teknik olarak hem de öğrencilerin bireysel problemlerine yeterli cevap verememelerinin öğrencilerde hayal kırıklığı oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca, online verilen dersler için yeterli içerik oluşturulmaması, öğrencilerin katılım ve ilgileri açısından sıkıntılar olduğu tespit edilmiştir.

Shih, Chen, Wey ve Chen (2013), "Online öğrenmede motivasyon ve başarı ile üniversite İngilizce bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleri arasında ilişki" adlı araştırmalarında, 153 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada; öğrencilere online eğitimin durumunu belirlemek amacıyla ölçek uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, beş kişilik özelliği belirlenen ölçekte; dışa dönüklük, deneyime açıklık, duygusal dengesizlik, dikkatlilik, kabul edilebilirlik değişkenlerinin başarı ve motivasyonu etkilemedeki rolleri ölçülmüş ve dışa dönüklük ile dikkatlilik değişkenleri ön plana çıkmıştır. Ayrıca kişilik özelliklerinden ziyade motivasyonun başarıyı tahmin etmede daha önemli olduğu saptanmıştır.

Simpson (2013), İngiltere Açık Öğretim Fakültesinde uzaktan eğitim sisteminin eksikleri ve bunların öğrenci kurum ve toplum üzerindeki etkilerini gözlemlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, kurumun kategorik bir hata yaptığını ileri sürmüş; öğretme ve öğrenme kavramlarını karşılaştırarak öğretim materyalleri üzerinde çok fazla durarak, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını göz ardı ettiklerini belirtmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha da artırılarak ve farklı

online yolları da kullanılarak, akıllı telefonlar gibi, öğrenci başarısının artacağı vurgulanmıştır.

Cahill (2014), yetişkinlerin eğitiminde uzaktan eğitimin etkileri üzerine yaptığı çalışmada, son 40 yıldır eğitim sistemi içerisinde olan mektupla eğitim, televizyon ve radyo yoluyla eğitim, karma eğitim (yüz yüze ve online) ve online eğitimi ele almıştır. Uzaktan eğitim araçlarının 70 ve 80 yılları arasında yetişkinlerin; durumsal, kurumsal ve bireysel engellerini azalttığı ve bu engellerin kalkması ile yetişkinlere yönelik eğitim çalışmalarının arttığı ve online ve karma eğitimin daha fazla ilgi görmeye başladığını ifade etmiştir.

Harvey, Greer, Basham ve Hu (2014), lise öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine bakış açısını gözlemlemek amacıyla farklı dersleri uzaktan eğitim yoluyla alan 140 devlet okulu öğrencisinin anket yoluyla görüşleri toplanmıştır. Ankette online derse katılım, yüz yüze eğitim ortamları, özel eğitim servislerinin kullanımı, ders dışı etkinliklere katılım online arkadaşları ve öğretmenleri ile aktif etkileşim konu başlıkları yer almıştır. Katılımcıların çoğunluğu online derslere katılmaktan zevk alırken, öğretmenlerinden yeterli destek alarak derse uygun materyallere eriştiklerini belirtmişlerdir. Ders dışı etkinlikler öğrencilerin çoğunluğunun ilgisini çekmezken, online eğitimde iki yıldan az ders alan öğrencilerde bu oran artmıştır. Öğrencilerin dörtte üçü online ortamda öğretmenin aktif olarak ders anlatımı ve etkileşiminin, hazır sunum ve program derslerden daha fazla öğrencinin ilgisini çektiği belirtmişlerdir.

Mayfield-Johnson, Mohn, Mitra, Young, McCullers (2014), Mississippi şehrindeki bir sağlık meslek lisesinde 448 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmada; tarama yöntemini kullanılarak, teknolojik altyapı ve imkanlar açısından çok fazla yeterliliğe sahip olmayan bu okul öğrencilerinin uzaktan eğitim yolu ile yapılan dersler sonrası, sisteme karşı tutumlarını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Uygulanan ankette öğrencilerin, online derse giriş süreleri ve deneyimleri, internet kullanım süreleri ve dört yıllık fakülteye girme değişkenleri saptanmak istenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; dört yıllık fakülteye girmek isteyen öğrencilerin daha fazla internete girip, uzaktan eğitim derslerine yöneldiği, daha önce online ders deneyimi olanların ise, sisteme daha

fazla girip ilgilendikleri görülmüştür. Öğrencilerin okuldaki bilgisayar sayısı ve internet ağını yetersiz buldukları ve uzaktan eğitim sisteminin esnekliği, mekan kolaylığı ve maliyet olarak da uygun olması olumlu yönler olarak ortaya konulmuştur.

Smidt, Bunk, McGrory, Li ve Gatenby (2014),’ın ‘Uzaktan eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirleme’ başlıklı çalışmasını Orta Atlantik Devlet Üniversitesindeki 36 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Adaylara dersin özellikleri, eğitmen ve öğrenci niteliklerini belirlemek üzere bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler karma eğitime daha olumlu bakarken; online derslerin esnekliğini de pozitif olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca etkileşimin online ortamda gerekliliği öne çıkarken iyi tasarlanmış bir içerik ile eğitmenlerin dersi sunmasının öğrenci tutumuna olumlu yönde etkisi olduğu gözlenmiştir.

Akimova, Bobbyreva, Palutina ve Pomortseva (2015), uzaktan eğitimin üniversite öğrencileri arasındaki etkilerini belirlemek için Rusya’daki Kazan Üniversitesi’nden 125 öğrenciye uygulamış olduğu anket sonucunda; öğrencilerin sistemin teknolojik altyapısı, içerik özellikleri, ilgi ve kişisel becerileri karşılama kaynaklarının aktif kullanımı konularında sıkıntılarını dile getirerek, eğitmenlerden bu konularda biraz daha çaba göstermeleri yönünde isteklerinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

2.2.2.2. İngilizce eğitimi ile ilgili çalışmalar

Sawir (2005), Avustralya’da öğrenim gören uluslararası öğrencilerin dil öğrenme zorluklarını araştırdığı çalışmada, özellikle öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde yaşadıkları zorlukları ele almıştır. Veriler araştırmacı tarafından öğrencilerle görüşme şeklinde elde edilmiştir. Sonuçlara göre; öğrencilerin dil becerisi Avustralya’daki üniversitede öğrenim görme açısından yeterli olsa da, öğrencilerin bu ülkeye gelmeden önce sınıf içerisi ve dışarısında konuşma becerilerini geliştirebilecekleri ortamların yeterli olmamasının, öğrencilerin iletişimlerini zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır. Yine bu ülkeye gelmeden önceki eğitimlerinde dilbilgisi ağırlıklı dil öğretiminin verilerek, diyalog ve uygulamaların arka plana itildiği, bu sebeplerden dolayı da öğrencilerin konuşma becerilerinin yeterli düzeye ulaşamadığı gözlemlenmiştir.

Choy ve Thouri (2006), Malezya’da ilköğretim ikinci kademedeki geçiş aşamasında İngilizce öğrenmeye yönelik olarak öğrencilerin tutum değişikliklerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında bir kolejdeki ve devlet okulundaki 100 öğrenciyle görüşme yolu ile verileri elde etmiştir. Devlet okulundaki öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda; öğrencilerin İngilizceyi sevdikleri veya ilgilendikleri için değil zorunlu oldukları için öğrenme eğiliminde olduklarından, İngilizceye karşı tutumlarının olumsuz yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Kolej öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarının ise daha olumlu oldukları görülmüş ve bunun sebebinin de sosyal destek görmeleri ve kullanma gereksinimi hissetmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Boynton ve Haitema (2007), Kuzey Karoline’da yıllar içerisinde öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarında oluşacak farklılıkları gözlemlemek amacıyla, seçtikleri aynı öğrencilerle 10 yıl sürecek bir boylamsal çalışmaya imza atmışlardır. Çalışmalarının birinci kısmını 1990-1995 yılları arasında belirlemiş oldukları ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdikten sonra, ikinci kısımda 1995-2000 yılları arasında bu belirledikleri öğrencilerin dağılmış oldukları 13 lisede gözlemlerini tamamlamışlardır. Araştırmalarının neticesinde elde ettikleri sonuca göre, öğrencilerin hedef dile harcadıkları sürenin artması ve aynı zamanda sınıf seviyelerinin de yükselmesine karşın, öğrencilerin derse karşı tutumları olumsuz yönde artış göstermiştir.

Narayanan, Nair ve Iyyappan (2008)’in “Üniversite düzeyinde İngilizce öğrenmeyi etkileyen faktörler” başlıklı araştırmalarını Chennai’deki 5 mühendislik ve teknoloji yüksek okuluna devam eden 408 öğrenci üzerinde yapmışlardır. Araştırmada motivasyon, tutum ve dile yönelik kaygı irdelenmiştir. Veriler de bu alanlarla ilgili düzenlenmiş ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ve yeterli sınavlarında daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Sonuçlar, kız öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Abidin, Pour-Mohammed ve Alzwari (2012), ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını davranışsal, bilişsel ve duyuşsal açılarda

incelemişlerdir. Temel Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler bölümlerinden toplamda 180 katılımcıya ölçek uygulamışlardır. Verilerin sonuçlarına göre; öğrencilerin genelinin İngilizceye yönelik olumsuz tutum içinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin derste olumsuz davranış içerisinde olduklarını ve İngilizce konuşmak istediklerinde tedirginlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumların, daha rahat bir İngilizce konuşma ortamı oluşturarak ve dilin önemini ortaya çıkaracak metod ve uygulamalarla aşılabileceğini vurgulamışlardır.

2.2.2.3. Uzaktan eğitim yolu ile yapılan İngilizce dersi ile ilgili çalışmalar

Ushida (2005) üniversite öğrencilerinin online İngilizce ders ortamında, İngilizceye karşı motivasyon ve tutumlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, 30 öğrenciye genel olarak geçmiş yaşantılarını, teknoloji kullanımına yönelik geçmişini ve demografik bilgileri belirlemek amacıyla ölçek kullanarak verilerini elde etmiştir. Çalışma sonucunda; öğrencilerin dönem başında online derse karşı tedirgin yaklaştığını, bunun online ortama yabancı olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Ders sırasında öncelerin derse karşı tutum ve motivasyonunun oldukça yüksek olduğu ve motive olmuş öğrencilerin düzenli ve etkili olarak dil becerilerini geliştirme adına çalışmalarını arttırdıkları gözlemlenmiştir.

Alkahtani (2011), Suudi Arabistan'daki 4 üniversitenin yabancı diller bölümü bayan öğretim elemanlarının bilgisayar destekli dil öğretmeye yönelik görüşlerini belirlediği araştırmasında, görüşme ve anket yöntemleri ile verilerini elde etmiştir. Araştırmada; bayan öğretim elemanlarının çoğunluğunun bilgisayar destekli dil öğretimine etkili bir yol olarak baktıkları, geleneksel öğretim yollarına göre daha verimli olduğuna inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan, uygulama açısından yeterli teknik, mali ve sistemi kullanmaya yönelik desteğin verilmemesi, yaşanan sorunlar olarak öğretim elemanlarınca dile getirilmiştir.

Klocokova ve Munk (2011), 'Yabancı dil eğitiminde bilgisayar temelli uzaktan eğitim ortamının kullanım analizi' başlıklı çalışmada; 120 üniversite tercümanlık bölümü öğrencisinin, yabancı dil dersini alırken üniversitenin sunmuş olduğu bilgisayar ortamından ulaşılabilen elektronik kitap, projeler, ara sınavlar, sözlük, forum ve diğer

kaynaklar modüllerine girme sıklıklarına ilişkin olarak, öğrencilerin bu modüllerden yararlanma düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen bulgular sonucunda, bu modüllerden elektronik kitap modülünün diğerlerine göre daha az kullanıldığı görülmüş olup, bunun öğrencilerin teorik bilgilerden ziyade pratik bilgilere önem verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca bilgisayar temelli uzaktan eğitimden faydalanan öğrencilerin dönem sonu sınavında daha başarılı olduğu görülmüştür.

Al-Omari ve Salamah (2012), Amerika’da yükseköğretimde Arapçanın öğretiminde bilgisayar destekli ikinci dil öğretiminin dil gelişimine olan etkisini gözlemlemek amacıyla Baltimore Üniversitesinde 112 eğitimciyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. 106 eğitime anket verilmiş; 6 eğitimciye de yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Sonuçlara göre; öğretmenlerin % 66.25’i bilgisayar destekli eğitimi faydalı bulmuşlar, % 40’ının blogları, % 22,5’inin wikileri, % 30’unun sesli görüşme yine % 30’unun online yazılı görüşmeyi tercih ettikleri sonuçlarına varılmıştır.

Srichanyachon (2013), Bangkok Üniversitesinde İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak, online öğretim yoluyla alan 211 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, tarama yöntemi ile öğrencilerden online ortamdaki yabancı dil eğitimine yönelik tutumlarını bazı değişkenlerle belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilgisayara olan ilgi düzeyi ile İngilizce dersine yönelik tutumu arasında orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile cinsiyet, bilgisayara sahip olma ve aylık sisteme giriş sıklıkları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Yurtdışında yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, uzaktan eğitime ilişkin olarak öğrencilerin sisteme dair tutumlarının, Türkiye’deki öğrencilere nazaran, daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Bunun, yurt dışında uzaktan eğitim ile ilgili teknolojik ve uygulamaya yönelik çalışmaların, Türkiye’den daha önce başlayarak, sistemin daha yerleşmiş ve altyapısının oluşturulmuş olması sonucunda da öğrencilerin sisteme adapte olduğundan kaynaklandığı söylenebilir. Literatürde, uzaktan eğitim yoluyla İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumlarının çalışmada belirlenen değişkenlere göre ilişkilendirildiği araştırmalara, araştırmacı tarafından çok fazla rastlanmamış olması mevcut çalışmanın, bu konu ile ilgili olarak faydalı olacağı düşünülebilir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi ve işlem yoluna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma, çalışma grubundaki Eğitim Fakültesi 1.sınıflarında uzaktan eğitim ile İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesine dayalı, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel nitelikteki çalışmalar, olayların, kurumların, grupların, nesnelerin ve farklı alanların “ne” olduklarını ortaya çıkarmak ve olaylar arasındaki ilişkileri açıklamak için; var olan koşulların, daha önceki durumlarla ilişkileri dikkate alınarak oluşturulmaktadır (Balcı, 2001; Karasar, 2006).

Bu bağlamda, araştırmada tarama modellerinden nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında, en az iki grubun aynı durumdan farklı şekillerde etkilenmiş olması veya iki grubun farz edilen durumdan etkilenmiş ve etkilenmemiş olması ile mevcut durumun olası sebeplerini ve etkileyen faktörleri belirleyebilmek için bazı değişkenler baz alınarak, bu gruplar incelenmektedir (Cohen ve Manion, 1994). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim ve İngilizce derslerine tutumları belirlenmeye çalışıldığı için, araştırma betimsel bir araştırmayken belirlenen bu örüntülerin cinsiyete, bölüme ve mezun olunan liseye göre karşılaştırılması ise araştırmanın nedensel karşılaştırma modeli olarak belirlenmesini sağlamaktadır (Creswell, 2003). Mevcut çalışmada da, öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının, farklı demografik özelliklere göre ve farklı ölçeklerle değişim ve ilişkileri tespit edebilmek amacıyla, Karasar (2006)’ın ifade ettiği

iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 745, 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Çalışma grubundaki tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak çeşitli nedenlerle (bkz. Verilerin Toplanması) 524 kişiye ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Özellikler	Kategoriler	<i>F</i>	%
Cinsiyet	Kız	348	66,4
	Erkek	176	33,6
Lise türü	Genel Lise	155	29,6
	Fen, Anadolu, Ydal	177	33,8
	Teknik ve Meslek	61	11,6
	Anadolu Teknik ve Meslek	30	5,7
	Öğretmen	61	11,6
	Diğer	40	7,6
Bölüm	Okul Öncesi	47	9,0
	Türkçe	64	12,2
	Fen Bilimleri	51	9,7
	Sınıf	72	13,7
	Sosyal Bilgiler	37	7,1
	Resim	40	7,6
	Müzik	23	4,4
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	39	7,4
	Zihin Engelliler	60	11,5
	İlköğretim Matematik	48	9,2
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	43	8,2
Toplam		524	100

Tablo 3.1'de, çalışma grubunda yer alan 524 öğrencinin demografik özelliklerine ilişkin veriler gösterilmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilerin 348'i kız (%66,4), 176'sı ise erkektir (%33,6). Öğrencilerin mezun oldukları lise türü dağılımı ise

şu şekildedir: Genel liseden mezun olan 155 kişi (%29,6), Fen lisesi, Anadolu lisesi veya Yabancı Dil Ağırlıklı liseden mezun olan 177 kişi (%33,8), Teknik veya Meslek lisesinden mezun olan 61 kişi (%11,6), Anadolu Teknik veya Meslek lisesinden mezun olan 30 kişi (%5,7), Öğretmen liselerinden mezun olan 61 kişi (%11,6) ve Çok Programlı lise veya Açık öğretim lisesi gibi diğer liselerden mezun olan 40 kişidir (%7,6). Öğrencilerin 47'si (%9,0) Okul Öncesi Öğretmenliği, 64'ü (%12,2) Türkçe Öğretmenliği, 51'i (%9,7) Fen Bilimleri Öğretmenliği, 72'si (%13,7) Sınıf Öğretmenliği, 37'si (%7,1) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 40'ı (%7,6) Resim Öğretmenliği, 23'ü (%4,4) Müzik Öğretmenliği, 39'u (%7,4) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 60'ı (%11,5) Zihin Engelliler Öğretmenliği, 48'i (%9,2) İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve 43'ü (%8,2) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği anabilim dalında okumaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için de, Altunay (2004) tarafından geliştirilen, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ağır (2007)’in çalışmasında Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’nin Cronbach Alpha değeri 0,83 olarak bulunmuş, Altunay (2004)’in çalışmasında İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Cronbach Alpha değeri ise 0,93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan bu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin belirlenen maddelerin yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçeklere ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları

	İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Uzaktan Yönelik Tutum Avantajı	Eğitime Yönelik Tutum Dezavantajı	Uzaktan Eğitim Yönelik Tutum Genel
Madde Sayısı	10	11	5	16
Cronbach α	.89	.90	.80	.91

Tablo 3.2'ye göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine ait güvenilirlik katsayısının .89 güvenilirlik ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine ait alt faktörlerden avantaj alt faktörüne yönelik güvenilirliği .90 ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine ait alt faktörlerden dezavantaj alt faktörüne yönelik güvenilirliği .80 ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine ait güvenilirliğin ise .91 ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Genel itibari ile İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ve Geneline İlişkin güvenilirlik düzeylerinin çok yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maddeler kendi içerisinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu yukarıda yer alan güvenilirlik katsayıları ile görülmektedir. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre araştırma için kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

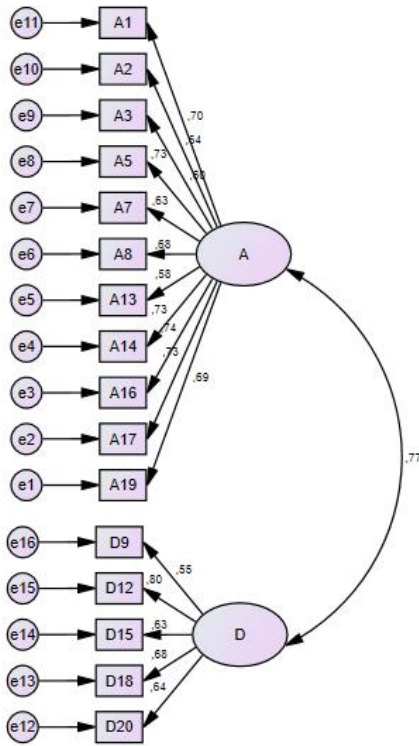
3.3.1. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş olan ölçek öncelikle kişisel bilgiler, uzaktan eğitim teknolojileri ve uzaktan eğitim hakkındaki düşüncelere ilişkin maddeleri içermektedir (bkz. EK-1). Ağır (2007)'ın yapmış olduğu faktör analizi sonucunda, ölçekten bazı sorular çıkarılmış olup, iki alt boyut olan 'Uzaktan Eğitimin Avantajları' ve 'Uzaktan Eğitimin Dezavantajları' ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da, araştırmacı tarafından kullanılan ölçeğin daha önceden tanımlanan iki alt boyutlu yapısının doğrulanmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöriyel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000).

DFA’da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI). Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $\chi^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0.97 \leq NNFI \leq 1$; $0.97 \leq CFI \leq 1$; $0.95 \leq GFI \leq 1$ ve $0.95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < \chi^2/d < 5$; $0.05 < RMSEA \leq 0.08$; $SRMR \leq 0.08$; $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$; $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ ve $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000).

5’li likert olarak hazırlanan ölçekte bulunan olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz maddelerde bunun tam tersi bir yol izlenerek “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin genelinden alınabilecek maksimum puan 80 olup, minimum 16 puan olup, avantajları alt boyutundan maksimum 55, minimum 11 ve dezavantajları alt boyutundan ise maksimum 25, minimum 5 puandır. Ölçme aracı veri çözümlenmesinde değerleri ters çevrilmesi gereken (4, 6, 9, 12, 15, 18, 20) 7 olumsuz madde içermektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutumlara ilişkin ölçeğin 2 faktör ve 21 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir.

Uygulanan ilk DFA’da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip 4., 6., 10., 11. ve 21. maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 16 madde üzerinden DFA analizi tekrarlanmıştır. Elde edilen path diyagramı Şekil 1’de belirtilmiştir.



Şekil 3.1. Düzey 2 Faktörlü DFA Diyagramı

Şekil 3.1 incelendiğinde, ölçeğe yer alan 1., 2., 3., 5., 7., 8., 13., 14., 16., 17. ve 19. maddeler bir arada ilişkilendirilerek uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutum düzeylerini tespit etmek için 11 madde avantaj alt faktörünü oluşturmaktadır. Diğer taraftan; 9., 12., 15., 18. ve 20. maddeler bir arada ilişkilendirilerek uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik tutum düzeylerini tespit etmek için 5 madde avantaj alt faktörünü oluşturmaktadır. İki faktörlü 16 maddelik tutum ölçeğinin DFA analizi yapılmıştır.

Uyum indeksleri $X^2/sd= 4,81$, CFI=0.91, GFI=0.90, NFI=0.89, RMSEA=0.079, olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Uyum indeks değerlerine bakıldığında mükemmel uyum olduğu ve hata değerleri olan RMSEA değeri incelendiğinde kritik değer olan 0,08'den düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen iki faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir. Şekil 3.2'de standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde, 0,55 ile 0,80

aralığında değiştiği ve anlamlı etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
A19 <--- A	1,000				
A17 <--- A	1,125	,074	15,278	***	
A16 <--- A	1,151	,074	15,639	***	
A14 <--- A	1,112	,072	15,427	***	
A13 <--- A	,890	,072	12,291	***	
A8 <--- A	1,171	,081	14,377	***	
A7 <--- A	1,086	,082	13,325	***	
A5 <--- A	1,266	,082	15,418	***	
A3 <--- A	1,021	,080	12,839	***	
A2 <--- A	1,152	,084	13,659	***	
A1 <--- A	1,075	,073	14,774	***	
D20 <--- D	1,000				
D18 <--- D	1,049	,083	12,630	***	
D15 <--- D	,958	,080	11,994	***	
D12 <--- D	1,349	,096	14,124	***	
D9 <--- D	,902	,084	10,715	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
A19 <--- A	,689
A17 <--- A	,725
A16 <--- A	,744
A14 <--- A	,733
A13 <--- A	,575
A8 <--- A	,679
A7 <--- A	,626
A5 <--- A	,732
A3 <--- A	,602
A2 <--- A	,643
A1 <--- A	,699
D20 <--- D	,638
D18 <--- D	,678
D15 <--- D	,635
D12 <--- D	,800
D9 <--- D	,553

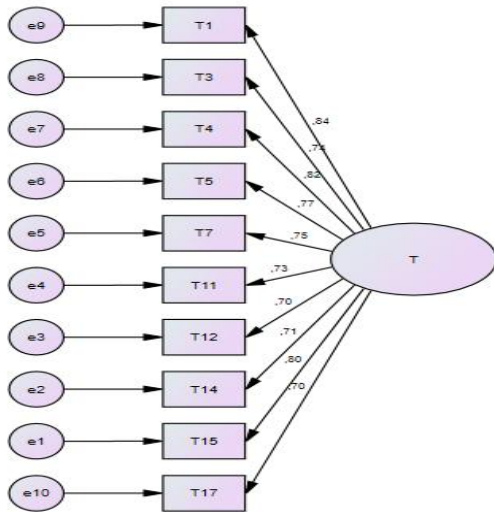
Şekil 3.2. Regresyon Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Sonuçları

3.3.2. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla Altunay (2004) tarafından geliştirilen, tek faktörlü ve toplam 17 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır (Hiç katılmıyorum=1, Tümüyle katılıyorum=5). Ölçekten alınabilecek maksimum puan 50 olup, minimum 10 puandır.

Ölçme aracı veri çözümlenmesinde değerleri ters çevrilmesi gereken (4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17) 10 olumsuz madde içermektedir. Bir yapı geçerliği kanıtı olarak araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önce belirlenen yapılarının Türk kültürüne uygunluğu test edilmiştir. İngilizce dersine yönelik tutumlara ilişkin ölçeğin 1 faktör ve 17 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir (bkz. EK-2).

Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip 2., 6., 8., 9., 10., 13. ve 16. maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 10 madde üzerinden DFA analizi tekrarlanmıştır. Elde edilen path diyagramı Şekil 3.3.'te belirtilmiştir.



Şekil 3.3. Birinci Düzey 1 Faktörlü DFA Diyagramı

Uyum indeksleri $X^2/sd= 3,68$, CFI=0.94, GFI=0.90, NFI=0.92, RMSEA=0.10, olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Uyum indeks değerlerine

bakıldığında mükemmel uyum olduğu ve hata değerleri olan RMSEA değeri incelendiğinde kritik değerden biraz yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen bir faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir. Şekil 3.4'te standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde, bu katsayıların 0,70 ile 0,84 aralığında değiştiği ve anlamlı etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
T15 <--- T	1,000				
T14 <--- T	,820	,067	12,211	***	
T12 <--- T	,817	,067	12,126	***	
T11 <--- T	,868	,068	12,782	***	
T7 <--- T	,806	,061	13,185	***	
T5 <--- T	,849	,062	13,588	***	
T4 <--- T	1,016	,069	14,813	***	
T3 <--- T	,863	,067	12,833	***	
T1 <--- T	1,004	,065	15,427	***	
T17 <--- T	,808	,067	12,063	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
T15 <--- T	,804
T14 <--- T	,708
T12 <--- T	,704
T11 <--- T	,734
T7 <--- T	,752
T5 <--- T	,769
T4 <--- T	,819
T3 <--- T	,736
T1 <--- T	,843
T17 <--- T	,702

Şekil 3.4. Regresyon Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamaya başlamadan önce üniversitenin Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2015/86 sayılı kararla gerekli izin alınmış ve kurul bir form aracılığıyla bilgilendirilmiştir (bkz. EK-3). Gerekli izinler alındıktan sonra Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği çalışma grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından, bölümlerdeki öğretim üyelerinin de izni ile ders sonlarında dağıtılarak, veriler elde edilmiştir. İzinli, raporlu, araştırmaya

katılmak istememe durumu ve devamsızlık yaparak fakültede olmayan öğrencilere ölçekler verilememiştir. Bunların dışındaki tüm öğrencilere ölçekler dağıtılmıştır. Ölçme araçları uygulanırken, öğrencilerin araştırma ve ölçeklere yönelik soruları yanıtlanmış ve talepler doğrultusunda bu sorularla ilgili olarak gerekli bilgiler de verilmiştir. Ancak toplanan ölçeklerden bazılarında birden fazla işaretlemeler, boşluklar olması nedeniyle bu ölçekler geçersiz sayılmış ve araştırmanın çalışma grubunu 524 öğrenci oluşturmuştur. Farklı ölçekleri içeren formların katılımcılara sunumunda sıra etkisi dengelenmiştir. Sıra etkisini dengelemek amacı ile 251 ölçme aracında uzaktan eğitime ilişkin tutum ölçeği ilk sırada iken diğer 273 ölçekte ikinci sırada yer almıştır. Veriler 16.05.2015 ve 06.06.2015 tarihleri arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde uzaktan eğitim yolu ile İngilizce eğitimi gören 1.sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması ile ilgili süreçlerin tümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması sırasında öğrencilerden gelen sorular yanıtlanarak, araştırmanın amacı ölçme araçlarının dağıtılmasından önce kısaca özetlenerek, öğrencilere ön bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 11 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. İşlenen verilerin DFA analizlerinde ayrıca AMOS paket programı da kullanılmıştır. Öncelikle verilerin parametrik analizlere uygun olup olmadığına ilişkin normallik değerlerine ve test varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Tablo 3.3.'te öğrencilere uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ölçeğinin alt boyutlarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ait normallik değerleri verilmiştir. Tablo 3.4.'te ise test varyanslarının homojenliğine ilişkin veriler belirtilmiştir. Öğrenci ortalamalarının her bir alt boyut ve tutum ölçeğinin genelinde normal dağılım gösterdiği ve test varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve dolayısıyla demografik özellikler göz önünde bulundurularak verilerin karşılaştırılmasında ve ölçekler arasındaki ilişki analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlara İlişkin Ölçeğin alt boyutlarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin düzeylere ait betimsel istatistiklerden

(ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) yararlanılmıştır. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlara İlişkin Ölçeğin alt boyutlarına ait tutum düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki farklılık cinsiyete göre bağımsız örneklem t- testi (Independent-Sample T-Testi) ile karşılaştırılmıştır. Mezun olunan lise ve okudukları bölüm değişkenlerine göre farklılıklara tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) analizi ile bakılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır.

Tablo 3.3. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve ingilizce dersine yönelik tutum ölçeği puanlarına ait normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov Test		
	Z Testi	sd	p
Uzaktan Eğitim Avantajı	1,033	524	.236
Uzaktan Eğitim Dezavantajı	1,015	524	.280
Uzaktan Eğitim Genel	1,025	524	.240
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	.930	524	.350

Tablo 3.3 incelendiğinde, uzaktan eğitime yönelik avantaj faktörü, dezavantaj faktörü ve geneline ilişkin ve İngilizce dersine yönelik tutuma ait puan dağılımlarının Kolmogorov-Smirnov Z testine göre $p>.05$ olduğundan dolayı normallik varsayımını sağladığı yani puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.4. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve ingilizce dersine yönelik tutum ölçeği ait homojenlik testi sonuçları

	Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	p
Uzaktan Eğitim Avantajı	1,577	5	518	.165
Uzaktan Eğitim Dezavantajı	2,203	5	518	.053
Uzaktan Eğitim Genel	1,736	5	518	.125
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	1,228	5	518	.294

Tablo 3.4 incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik avantaj faktörü, dezavantaj faktörü ve geneline ilişkin ve İngilizce dersine yönelik tutuma ait puan dağılımlarının Levene testinde test varyanslarının homojenliği incelendiğinde, $p>.05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımını sağladığı yani puanlara ait test varyanslarının homojen dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik analizler, bu analiz sonuçlarından hareketle elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının betimsel istatistikleri

	<i>N</i>	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	<i>S</i>
Avantajları	524	11	52	27,80	8,98
Dezavantajları	524	6	24	17,40	3,09
Ölçeğin Tamamı	524	16	73	46,66	7,08

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin, Uzaktan Eğitimin Avantajları faktöründen aldıkları en yüksek puan 52 olup, en düşük puan 11’dir. Öğrencilerin bu faktörden aldıkları ortalama puan 27,80, hesaplanan standart sapma ise 8,98’dir. Ölçeğin Uzaktan Eğitimin Dezavantajları faktöründen alınan en yüksek puan 24 olup, en düşük puan 6’dır. Bu faktörden alınan ortalama puan 17,40, hesaplanan standart sapma ise 3,09’dur. Ölçeğin tamamından edinilen verilere incelendiğinde, ölçekten alınan en yüksek puan 73, en düşük puan ise 16’dır. Alınan ortalama puan 46,66 olup, ölçeğin tamamı için hesaplanan standart sapma değeri ise 7,08’dir.

Ölçekten elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutum puanları ortalamaları ise, öğrencilerin avantajlara ilişkin tutumlarının orta seviyede olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin uzaktan

eğitimin dezavantajlarına ilişkin tutumları da orta seviyenin biraz üstünde şeklinde yorumlanabilir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Çinkara ve Bağçeci (2013) üniversite öğrencilerinin online dil öğrenmeye karşı tutum ve başarı oranlarını belirlemek için yaptıkları çalışmada, öğrencilerin % 51,56'sının online dil öğretime olumlu yaklaştıklarını saptamıştır. Benzer bir sonuç da, Tanyeli (2009)'nin hukuk öğrencileri ile deney ve kontrol grupları oluşturarak yaptığı çalışmanın, öntest ve sontest sonuçlarından elde etmiş olduğu çıkarım, online üzerinden yapılan dersin İngilizce okuma üzerine öğrencilerde pozitif etki oluşturduğudur. Solak ve Çakır (2014)'ın yüz yüze ve uzaktan İngilizce eğitimin öğrenci başarısına olan etkisini deneysel olarak araştırmış oldukları çalışmada, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim alan öğrencilerin notları ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mevcut çalışmanın bulguları sonucunda, uzaktan eğitimin avantajlarının orta seviyede olduğu gözlemlenmiş ancak dezavantajlarının orta seviyenin biraz üstünde olduğu görüşü ağır basmıştır. Öğrencilere göre uzaktan eğitimin dezavantajlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ayvaci ve Ernas (2013), fizik dersini uzaktan eğitim yoluyla alan öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun fizik dersi gibi uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yolu ile öğretimde yetersiz kaldığına bu sebeple yüz yüze eğitimle de desteklenmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde Erümit ve Karal (2013) da, uzaktan eğitim yoluyla tarih dersi veren öğretim elemanları ile yaptığı araştırmasında, sisteme öğrencilerin çekilmesi ve iletişim kopukluğu gibi sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşırken, öğretim elemanlarının da sistemi etkili kullanmaya dair eksikliklerini dile getirmişlerdir.

Ayrıca Yıldız (2016), pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını gözlemlediği çalışmasında, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 'orta' düzeyde olduğunu belirtmiş, öğrencilerin bu tutum düzeyini ortaya çıkaran etkenlerin; dersleri bilgisayarda takip etme zorluğu, internet bağlantısındaki sorunlar, ders notlarına ulaşamama, ders içerik ve anlatımının yetersiz olması şeklinde ifade etmiştir. Rey, Barbera ve Navarro (2016), öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarına ilişkin yapmış oldukları çalışmalarında,

öğretmenlerin online ortamdaki öğretimini önemseydiği ölçüde, öğrencilerin de katılımının ve online öğrenmeye ilgilerinin arttığını belirlemişlerdir. Eygü ve Karaman (2013), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet algılarını inceledikleri çalışmalarında; en yüksek ortalamanın öğrenme faktörüne ait olduğu, en düşük ortalamanın ise teknoloji faktörüne ait olduğu tespit edilmiştir. Ellis ve Bliuc (2016) ise yaptıkları çalışmalarında, uzaktan eğitim ile eğitim gören öğrencilerin sistemi kullanmaya yoğunlaştıklarında, sistemin dersin hedef ve çıktılarına ulaşmada faydalı olacağına inandıklarını tespit etmişlerdir.

Can (2004) uzaktan eğitim etkinlikleri ile öğrenim görmekte olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim etkinliklerine ilişkin görüş ve beklentilerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin eğitim hizmetlerine yönelik olumsuz algılamaları ve yaşantıları farklı alternatiflere yönelmelerine (özel kurs, özel ders, yardımcı ders kitapları, vb..) neden olmakta, bu ise uzaktan eğitim sisteminin işleyişine yönelik toplumda var olan olumsuz görüş ve düşünceleri daha da artırmakta olduğunu ileri sürmüştür. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016), Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının teknik ve altyapı ile ilgili sorunlar yaşamamalarına rağmen, sistemin verimli kullanımı için pedagojik desteğe ve materyal takviyelerine ihtiyaçları olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin derse katılımının yetersiz olması sebebiyle, öğretim elemanlarının motivasyonlarında düşüş görülmüş, bu sebeple öğretim elemanlarının çoğunluğunun sistemi kullanmaya yönelik olarak negatif yaklaştıkları tespit edilmiştir.

Mevcut çalışmada, uzaktan eğitimine ilişkin öğrenci tutumlarının orta seviyenin biraz üzerinde olmasının; sistemin yeni olması, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin sistemin verimli kullanımına dair tecrübelerinin yetersiz kalması, ortaöğretimden gelen öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olarak yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmamaları ve 1. sınıfta uygulanan bu sistemin; sınıfına, kampüsüne ve şehrine adapte olmaya çalışan öğrenciler için, erişilebilirlik ve ilgi açısından istenen düzeyde olmamasına sebep olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin olarak pedagojik anlamda eksikliklerinin olması ve materyal yetersizliklerinin de öğrenciler nezdinde uzaktan eğitimin daha dezavantajlı görülmesine ilişkin olarak algı

oluşturduğu düşünülebilir. Kısaca uzaktan eğitime yönelik avantajlar bağlamında algının orta düzeyde, dezavantajlara ilişkin algının da orta düzeyin üstünde olması durumu, uzaktan eğitim uygulamaları öncesinde öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamaları hakkında yeterince bilgilendirilememeleri, öğrenci ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim dersleri dışında da gereken şekilde iletişim kuramamaları, öğrencilerin eğitim teknolojileri ile ilgili hazırbulunuşluk düzeylerinde eksikliklerin olması ve süreçte yaşanan teknik problemlerin yaşanması gibi sebeplere bağlanabilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Yapılan analizlere göre Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin Uzaktan Eğitime yönelik tutumlarının hem genel boyutta hem de avantajları ve dezavantajları olmak üzere iki alt boyutta cinsiyete, mezun olunan lise türüne ve anabilim dallarına göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki farklılığa ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Uzaktan Eğitim Avantajları		Kız	348	27,62	8,61	.259	522	.795
		Erkek	176	28,15	9,69			
Uzaktan Eğitim Dezavantajları		Kız	348	17,52	3,02	.637	522	.524
		Erkek	176	17,16	3,20			
Genel		Kız	348	46,72	6,70	1,255	522	.210
		Erkek	176	46,55	7,80			

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Avantajlarına yönelik tutum puanları incelendiğinde kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=27,62$) ile erkek öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=28,15$) arasında $t_{(522)}=.259$, $p=.795>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin

Dezavantajlarına yönelik tutum puanları incelendiğinde ise kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=17,52$) ile erkek öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=17,16$) arasında $t_{(522)}=,637$, $p=,524>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak Uzaktan Eğitime yönelik tutum puanları incelendiğinde kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=46,72$) ile erkek öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=46,55$) arasında da benzer şekilde $t_{(522)}= 1,255$, $p=,210>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları hem genel olarak hem de uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları olmak üzere iki alt boyutta da cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Konu ile ilgili literatürdeki çalışmalar incelendiğinde; Çelik ve Uzunboylu (2015) yüksekokul öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek amacıyla tarama yoluyla yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerde cinsiyet açısından uzaktan eğitime yönelik anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmanın sonuçlarını destekleyen bir çalışmayı da Ağır (2007), özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı nasıl bir tutum sergilediklerini gözlemlemek için yapmış olup, sonuç olarak cinsiyetin, uzaktan eğitime karşı tutumda anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Çinkara ve Bağçeci (2013) de online üzerinden dil öğrenmede üniversite öğrencilerinin tutum ve başarılarını ölçmeye çalıştığı çalışmada, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yine Solak ve Çakır (2014) da meslek yüksek öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, cinsiyetin uzaktan eğitim yolu ile öğrenmede başarıya etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Srichanyachon (2013) çalışmada, cinsiyetin online İngilizce dersine yönelik tutumda, anlamlı bir fark oluşturmadığını ifade etmiştir.

Nitekim cinsiyet değişkenine göre Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencileri arasında uzaktan eğitime ilişkin tutum puanlarına göre anlamlı bir farklılığın olmaması, uzaktan eğitim sisteminin bütün öğrenciler üzerinde ortak etki yapmasının bir sonucu olarak düşünülebilir. Dolayısıyla cinsiyetler arasında anlamlı farklılıkların olmaması, öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitime yönelik olarak ortak bir tutum içerisinde olduklarını gösterebilir.

4.2.2. Mezun olunan lise türü

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.3’de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki farklılığa ait one-way anova sonuçları

					Kare ler Toplam	Kare ler Ort.	F (518/5)	p	Post Hoc (Tu key)
	Lise Türü	N	$\overline{X}$	S					
Uzaktan Eğitimin Avantaj ları	Genel	155	27,67	7,84	791,22	158,24	1,98	,080	---
	Fen, Anadolu, Ydal	177	28,40	9,62					
	Teknik ve Meslek	61	28,82	9,21					
	Anad. Teknik ve Meslek	30	29,93	9,97	41390,14				
	Öğretmen	61	26,43	8,41	79,90				
	Diğer	40	24,60	9,34	42181,36				
Uzaktan Eğitimin Dezavantaj ları	Genel	155	17,51	2,81	60,91	12,18	1,28	,270	---
	Fen, Anadolu, Ydal	177	17,05	3,41					
	Teknik ve Meslek	61	17,74	2,57					
	Anad. Teknik ve Meslek	30	16,83	3,30	4925,12				
	Öğretmen	61	17,74	3,12	9,51				
	Diğer	40	17,98	3,07	4986,04				
Genel	Genel	155	46,81	5,75	334,88	66,98	1,341	,245	---
	Fen, Anadolu, Ydal	177	46,81	7,36					
	Teknik ve Meslek	61	47,77	7,53					
	Anad. Teknik ve Meslek	30	47,43	7,81	25872,97				
	Öğretmen	61	45,74	8,29	49,95				
	Diğer	40	44,53	7,05	26207,85				

Tablo 4.3 incelendiğinde Uzaktan Eğitimin Avantajları alt faktöründe öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre tutum puanları arasında $f_{(518/5)}=1,98$, $p=,080>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Uzaktan Eğitimin Dezavantajları alt faktöründe de öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre tutumları arasında $f_{(518/5)}=1,28$, $p=,270>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına bakıldığında ise, öğrencilerin tutum puanları mezun oldukları lise türlerine göre $f_{(518/5)}=1,341$, $p=,245>,05$ ’e göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları hem genel olarak hem de avantajları ve dezavantajları olmak üzere iki alt boyutta da mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmamaktadır.

Literatür incelendiğinde, Demir (2008) uzaktan eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğrencilerin akademik güdülenme tür ve düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre değiştiğini, özellikle Açık Öğretim lisesinden mezun olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek çıkmasının bu lise türü öğrencilerinin daha önce eğitim gördükleri kurumun akademik güdülenmelerini etkilemekte olduğunu ifade etmiştir. Mayfield-Johnson, Mohn, Mitra, Young ve Mc Cullers (2014), Sağlık Meslek Lisesi öğrencileri ile tarama yöntemini kullanarak, öğrencilerin uzaktan eğitim yolu ile yapılan dersler sonrasındaki, sisteme karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin sisteme pozitif baktıklarını tespit edilmiştir. Mezun olunan lise türü değişkeni açısından Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının, ortaöğretimde bilgisayar ve internet teknolojileri ile ilgili derslerin azlığı ve son yıllarda ortaöğretimde uygulanmaya başlayan FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesinin öğretmenler ve öğrenciler açısından istenilen düzeyde kullanılamayarak, beklenen verimin alınamaması, bu sebeple mevcut değişkenden bağımsız olarak tüm öğrencilerde ortak bir etki yapmasının bir sonucu olarak düşünülebilir. Yapılan çalışmalar da FATİH Projesi ile ilgili olarak benzer sorunlara vurgu yapmıştır (Ayvaci, Bakırcı ve Başak, 2014; Kurt, Kuzu, Dursun, Güllepınar ve Gültekin, 2013).

4.2.3. Anabilim Dalı

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin okudukları anabilim dalına göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki farklılığa ait one-way anova sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (513/10)	p	Post Hoc (Tukey)	
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Okul Öncesi	47	27,72	8,68					1>5	4>9
	Türkçe	64	27,22	9,03					1>7	8>7
	Fen Bilimleri	51	31,96	7,83					2>5	10>5
	Sınıf	72	31,44	5,60	11131,72				2>7	10>6
	Sosyal Bilgiler	37	21,41	7,55		1113,17			3>2	10>7
	Resim	40	22,90	7,21	31049,64		18,39	,000	3>5	10>9
	Müzik	23	19,65	6,23		60,53			3>6	11>1
	PDR	39	26,33	7,13	42181,36				3>7	11>2
	Zihin Engelliler	60	22,93	7,79					3>8	11>4
	İlk. Matematik	48	31,25	9,30					3>9	11>5
	BÖTE	43	36,42	7,93					4>5	11>6
Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	Okul Öncesi	47	18,00	3,57					4>6	11>7
	Türkçe	64	17,73	3,29					4>7	11>8
	Fen Bilimleri	51	16,31	2,64					4>8	11>9
	Sınıf	72	16,15	2,63	547,02					
	Sosyal Bilgiler	37	18,41	2,95		54,70			1>4	
	Resim	40	17,68	2,90	4439,01		6,32	,000	5>3	5>10
	Müzik	23	19,22	2,33		8,65			5>4	7>10
	PDR	39	18,46	2,53	4986,04				7>3	7>11
	Zihin Engelliler	60	18,52	2,17					7>4	8>10
	İlköğretim Matematik	48	16,13	3,76					8>3	9>10
	BÖTE	43	16,47	3,03					8>4	9>11
Genel	Okul Öncesi	47	47,04	6,28					9>3	
	Türkçe	64	46,33	6,00					9>4	
	Fen Bilimleri	51	49,45	5,87						
	Sınıf	72	48,85	4,92	4757,61				1>5	10>5
	Sosyal Bilgiler	37	42,03	7,60		475,76			1>7	10>6
	Resim	40	42,58	6,69	21450,24		11,38	,000	10>7	
	Müzik	23	41,57	5,86		41,81			3>5	10>7
	PDR	39	46,79	4,78	26207,85				3>6	11>1
	Zihin Engelliler	60	44,05	7,00					3>7	11>2
	İlköğretim Matematik	48	47,79	9,08					3>8	11>5
	BÖTE	43	52,51	6,37					3>9	11>6

Kategoriler: Okul Öncesi=1; Türkçe=2; Fen Bilimleri=3; Sınıf=4; Sosyal Bilgiler=5; Resim=6; Müzik=7; PDR=8; Zihin Engelliler=9; İlköğretim Matematik=10; BÖTE=11

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin anabilim dalına göre uzaktan eğitim tutum ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin farklılıklar incelendiğinde; Uzaktan Eğitimin

Avantajları alt faktöründe öğrencilerin anabilim dalına göre tutumları arasında $f_{(513/10)}=18,39$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anabilim dalları arası farklılaşmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumları ($\bar{X}=27,72$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=21,41$) ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin tutumlarından ($\bar{X}=19,65$) daha yüksektir. Türkçe öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumları ($\bar{X}=27,22$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=21,41$) ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin tutumlarından ($\bar{X}=19,65$) daha yüksektir. Fen bilimleri öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumları ($\bar{X}=31,96$), Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=27,22$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=21,41$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=22,90$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=19,65$), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X}=26,33$) ve zihin engelliler öğretmenliği (22,93) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumları ($\bar{X}=31,44$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=21,41$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=22,90$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=19,65$), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X}=26,33$) ve zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=22,93$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumları ($\bar{X}=26,33$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=19,65$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir. İlköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumları ($\bar{X}=31,25$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=21,41$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=22,90$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=19,65$) ve zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=22,93$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumları ($\bar{X}=36,42$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=27,72$), Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=27,22$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=31,44$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=21,41$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=22,90$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=19,65$), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X}=26,33$) ve zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=22,93$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir.

Uzaktan Eğitimin Dezavantajları alt faktörü ele alındığında, öğrencilerin anabilim dallarına göre tutumları arasında $f_{(513/10)}=6,32$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anabilim dalları arası farklılaşmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik tutumları ($\bar{X}=18,00$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=16,15$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir. Sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=18,41$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=19,22$), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X}=18,46$) ve zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=18,52$) anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik tutumları, fen bilimleri öğretmenliği ($\bar{X}=16,31$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=16,15$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=16,13$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir. Ayrıca müzik öğretmenliği ($\bar{X}=19,22$) ve zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=18,52$) anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik tutumları bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ($\bar{X}=16,47$) öğrencilerinin tutumlarından da daha yüksektir.

Uzaktan Eğitim ölçeğinin genelinden alınan puanlar incelendiğinde, öğrencilerin anabilim dallarına göre tutumları arasında benzer şekilde $f_{(513/10)}=11,38$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık yine anabilim dalları arasındaki çok çeşitli farklılaşmadan kaynaklanmaktadır. Anabilim dalları arası farklılaşmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ($\bar{X}=47,04$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=42,03$) ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin tutumlarından ($\bar{X}=41,57$) daha yüksektir. Fen bilimleri öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ($\bar{X}=49,45$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=42,03$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=42,58$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=41,57$) ve zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=44,05$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ($\bar{X}=48,85$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=42,03$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=42,58$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=41,57$) ve zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=44,05$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir. İlköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ($\bar{X}=47,79$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=42,03$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=42,58$) ve müzik öğretmenliği ($\bar{X}=41,57$) öğrencilerinin

tutumlarından daha yüksektir. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ise ($\bar{X}=52,51$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=47,04$), Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=46,33$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=42,03$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=42,58$), müzik öğretmenliği ($\bar{X}=41,57$), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X}=46,79$), zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=44,05$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=47,79$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir.

Öğrencilerin okudukları anabilim dalına göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki farklılığa ait One-Way Anova sonuçlarından elde edilen bilgilere göre, uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anabilim dallarına göre ciddi farklılaşmalar görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları söz konusu olduğunda uzaktan eğitimi avantajlı gören öğrenciler sırasıyla bilgisayar ve öğretim teknolojileri, fen bilimleri, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileridir. Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumu en düşük olan öğrenciler ise sırasıyla müzik, sosyal bilgiler, resim ve zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğrencileridir. Okul öncesi ve Türkçe öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencileri ise uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik diğerlerine göre ortalama bir tutum sergilemektedir.

Uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik olarak ise yukarıdaki bulgularla çoğunlukla tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Avantajlar boyutundan düşük tutum puanına sahip öğrenciler, dezavantajları boyutundan yüksek tutum puanı almışlardır. Buna göre, uzaktan eğitimi dezavantajlı gören öğrenciler sırasıyla müzik, zihin engelliler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı öğrencileridir. Uzaktan eğitimin dezavantajlarını az bulan öğrenciler ise sırasıyla ilköğretim matematik, sınıf, fen bilimleri ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği anabilim dalı öğrencileridir. Türkçe ve resim öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri ise uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik diğerlerine göre ortalama bir tutum sergilemektedir.

Genel olarak uzaktan eğitime yönelik tutum puanları incelendiğinde ise, uzaktan eğitime yönelik tutumu en olumlu olan öğrenciler, belirgin ortalama farkı ile bilgisayar

ve öğretim teknolojileri öğretmenliği anabilim dalı öğrencileridir. Bu öğrencileri takiben sırasıyla fen bilimleri, sınıf, ilköğretim matematik ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilemektedirler. Uzaktan eğitime yönelik en olumsuz tutuma sahip öğrenciler ise müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencileridir. Bu öğrencileri takiben sırasıyla sosyal bilgiler, resim ve zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahiptirler. Türkçe öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerinin ise uzaktan eğitime yönelik diğerlerine göre ortalama bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Ağır (2007) ve Barış (2015)'ın benzer sonuçlarının araştırma kapsamında da elde edildiği görülmüştür. Ağır (2007), öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerini incelediği çalışmasında; bilgisayar öğretmenlerinin uzaktan eğitime daha olumlu bir tutum sergilediği görülürken, müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı olumsuz bir tutum sergilediği ortaya çıkmış olup, bu durum mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik sergilediği bu negatif tutumun, bu anabilim dalı öğrencilerinin çoğunlukla güzel sanatlar lisesinden mezun olmaları, özellikle de bölümleri itibariyle daha çok özel yetenekleri ile üniversiteye girerek, anabilim dallarında yine bireysel becerileri ile derslerini yürütmeleri sebebiyle, yönelimlerinin daha çok müzik aletleri ile uygulama ağırlıklı olmasının bir sonucu olarak düşünülebilir. Dikbaş (2006), öğretmen adaylarının E-öğrenmeye yönelik tutumlarını öğrenme doğrultusunda yaptığı çalışmada, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin E-öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu bölüm öğrencilerinin tutumunu olumlu yönde etkileyen durumun, öğrencilerin bu uygulamanın kendilerine katkı sağlayacağını düşünerek, ileride de benzer uygulamalardan yararlanma isteklerinin ön plana çıkmış olması düşünülebilir. Karataş, Alcı ve Çeri (2015), formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum puanlarının diğer bölümlere nazaran yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Barış (2015), ise üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri birime göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığı çalışmada, anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri diğer tüm fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarından oldukça yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, mevcut çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasındaki uzaktan eğitime ilişkin tutum farklılığı ise beklendik bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü, her anabilim dalı öğrencisinin kendi programları dahilinde çeşitli düzey ve karmaşıklıkta teknolojik kavram ve yaklaşımlar ile karşı karşıya geldikleri düşünülecek olursa, farklılığın anabilim dalları arasında gözlenmesi normal bir sonuç olarak algılanabilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.5’de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistikleri

	<i>N</i>	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	<i>S</i>
İngilizce dersine yönelik tutum	524	13	50	30,73	3,88

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları en düşük puan 13 olup, en yüksek puan 50’dir. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları ortalama puan 30,73, hesaplanan standart sapma ise 3,88’dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 50 olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer olarak, Klapwijk ve Walt (2016), 201 üniversite öğrencisi ile Güney Afrika’da bir üniversitede, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada elde edilmiştir. Öğrencilerin % 85’ i İngilizcenin Güney Afrika’da, % 77’sinin Afrika kıtasında, % 94’ü de Dünya’da

kullanımının önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Genç ve Aksu (2004) da, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için yaptıkları çalışmada da, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum sergilediklerini belirlemiş olup, bu bulgu mevcut çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Pan ve Akay (2015), Eğitim Fakültesi 1. sınıfında öğrenim gören 280 öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğunu, olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Özel, Konca ve Zelyurt (2016) da, okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı araştırmalarında, öğrencilerin İngilizce eğitimini öncelikli ve gerekli buldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Netice itibarıyla mevcut çalışmanın alt problemlerinin sonuçlarının literatür ile büyük oranda paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Bilişel, duyuşsal ve davranışsal öğelerden oluşan tutum ögesinin genel karakteristik özellikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum düzeylerinin ortalamasının üstünde çıkması, bilişsel boyutta öğrencilerin genelde insanın özelde ise öğretmen adayı ve öğretmenin hayatındaki önemine ilişkin bilgi ve inançlarının olumlu olduğunu; duyuşsal boyutta öğrencilerin İngilizceyi olumlu bir biçimde değerlendirdikleri ve İngilizceye karşı olumlu yönde duygular beslediklerini, yani İngilizce dersini işlemekten haz aldıklarını, İngilizce dersini oldukça zevkli bulduklarını; davranışsal boyutta ise öğrencilerin dersin gereklilikleri ilgi ve istekle yaptıklarını göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problem kapsamında İngilizce dersi alan Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyete, mezun olunan lise türüne ve anabilim dallarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

4.4.1. Cinsiyet

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki farklılığa ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
İngilizce dersine yönelik tutum	Kız	348	31,00	3,76	2,249	522	.025*
	Erkek	176	30,20	4,06			

*p<,05

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları incelendiğinde kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$ =31,00) ile erkek öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$ =30,20) arasında $t_{(522)}=2,249$, $p=.025<,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergilemektedirler. Spolsky (1989), Genç ve Aksu (2004) mevcut çalışma ile benzer bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Burgucu (2011) de üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine tutumlarını incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin motivasyon ve tutum puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu belirlemiştir.

Genç ve Kaya (2011) ve Kazazoğlu (2013)’nun çalışmaları ise, erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu gözlemlenmiş olup mevcut çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Elaldı (2016) yabancı dil dersine yönelik üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyini ölçmeye çalıştığı çalışmasında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha fazla olduğunu gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin, erkek öğrencilerin dil sınıflarında ders esnasında daha kaygılı oldukları ve hata yapmaktan çekinmelerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışmada da, benzer nedenlerden dolayı kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

4.2.2. Mezun olunan lise türü

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki farklılığa ait one-way anova sonuçları

					Kareler Toplam	Karele r Ort.	F (518/5)	p	Post Hoc (Tukey)
	Lise Türü	N	$\overline{X}$	S					
İngilizce dersine yönelik tutum	Genel	155	31,64	3,55	269,60	53,92	3,68	,003*	1>2
	Fen, Anadolu, Ydal	177	29,90	3,72					
	Teknik ve Meslek	61	31,21	4,63					
	Anad. Teknik ve Meslek	30	30,70	4,34	7601,00				
	Öğretmen	61	30,59	3,72	14,67				
	Diğer	40	30,43	3,82		7870,60			

*p<,05 Kategoriler: Genel=1; Fen,Anadolu,Ydal=2

Tablo 4.7'e göre öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin farklılıklar incelendiğinde; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında $f_{(518/5)}=3,68$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Mezun oldukları lise türleri arası farklılaşmalara bakıldığında genel liselerden mezun olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}=31,64$), Fen, Anadolu ve Yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin tutumlarından ($\bar{X}=29,90$) daha yüksektir.

Elde edilen bulgulara göre Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık genel liselerden mezun olan öğrencilerin Fen, Anadolu ve Yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek tutuma sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Çakıcı (2001)'nin üniversite I. sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu ders kapsamında yer alan İngilizce dersine ilişkin tutumlarını saptamak amacı ile yaptığı çalışmada, mezun oldukları lise türlerine göre ise farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgu, Genel Lise mezunu öğrencilerin İngilizce dersine en olumlu tutumu sergilemekte oldukları sonucu, mevcut çalışmayla benzerlik göstermektedir. Özellikle Fen, Anadolu ve Yabancı dil ağırlıklı lise mezunlarının, okullarında almış oldukları İngilizce eğitiminin ardından üniversitenin ilk yılında yeniden İngilizce dersi almalarının, derste can sıkıntısı sonucunu doğurduğu ayrıca dersi rahat geçebilme fikrinin de derse ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkiledikleri düşünülebilir.

Baş (2014)'da lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme ortamlarını araştırdığı çalışmada; öğrenciler dil sınıflarını renksiz ve monoton bulmuşlar ve derslerde yabancı filmler izlenmesi ve yabancı müzikler dinlenmesini talep ettiklerini vurgulamıştır. Ayrıca Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) İngilizce dersine yönelik üniversite öğrencilerinin tutumunu araştırmak için yaptıkları çalışmada, Anadolu ve Fen Lisesi mezunlarının İngilizceye yönelik tutumunun diğer lise türlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Sarıtaş ve Arı (2014), yükseköğretimde ortak zorunlu olarak okutulan İngilizce-I dersinin uygulanmasını öğrenci görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmada, İngilizce-I dersi öğretim programına ilişkin en olumsuz görüşü fen lisesi mezunlarının bildirdikleri görülmüştür. Fen lisesini, Anadolu öğretmen lisesi, Anadolu lisesi ve özel lise takip etmektedir. Buradan, bu liselerden mezun olanların İngilizce bilmenin önemi konusunda genel lise, meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerine göre daha bilinçli oldukları kanısının doğrulandığı ve zorunlu İngilizce-I dersinden çok daha fazla beklentilerinin olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Aydoslu (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre ise, mezun olunan liseye göre öğrenciler arasında İngilizce dersine ilişkin tutumda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Özel lise mezunlarının İngilizce dersine yönelik tutum puanları yüksek bulunmuştur. Bunun Özel liselerdeki yabancı dile verilen önemin bir sonucu olarak görülmekte olduğu söylenebilir. Gökyer ve Bakcak (2014) ve Öztürk (2014) de, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin öğrencilerin tutum puanlarından lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Demirbulak (2013), Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin algılarını incelediği çalışmada, öğrencilerin İngilizce programına karşı olumsuz tutumda oldukları ve dersten korktukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Pan ve Akay (2015), üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tutum puanlarının diğer liselere nazaran daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiş, bunun sebebini de öğrencilerin üniversitede aldıkları dil eğitimini daha tatmin edici bulmalarına bağlamıştır. Aydın (2006) ise, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimindeki başarı düzeylerini bazı değişkenlerle ölçtüğü çalışmada, mezun

olunan lise türü açısından yabancı dil ağırlıklı lise mezunlarının başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış olup, mevcut çalışma ile çelişmektedir.

Mezun olunan lise türüne göre İngilizceye yönelik tutum puanlarının, genel lise mezunu öğrencilerinde en yüksek bulunması beklenmedik bir sonuç olarak görülebilir. Bu durumun, son yıllarda genel liselerdeki İngilizce eğitimindeki ve ders saatindeki düşüş sebebiyle öğrencilerin üniversite 1. sınıfta çalışma istekleri; diğer taraftan, Fen, Anadolu ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise’lerde alınan İngilizce eğitiminin üniversite 1. sınıfta alınan müfredat ve içerikle benzeşmesi sebebiyle öğrencilerde oluşan rahatlık veya isteksizlik olarak yorumlanabilir.

4.2.3. Anabilim Dalı

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin okudukları anabilim dalına göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki farklılığa ait one-way anova sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (513/10)	p	Post Hoc (Tukey)
İngilizce dersine yönelik tutum	Okul Öncesi	47	30,15	2,76					
	Türkçe	64	30,78	3,82					
	Fen Bilimleri	51	30,71	3,72					
	Sınıf	72	31,25	4,10					
	Sosyal Bilgiler	37	30,30	3,69	366,75				
	Resim	40	31,80	4,18		36,68			4>10
	Müzik	23	31,52	3,64	7503,85		2,507	,006*	6>10
	PDR	39	31,23	2,37		14,63			8>10
	Zihin Engelliler	60	31,11	5,17	7870,60				9>10
	İlköğretim Matematik	48	28,48	3,94					
	BÖTE	43	30,73	2,94					

*p<,05

Kategoriler: Okul Öncesi=1; Türkçe=2; Fen Bilimleri=3; Sınıf=4; Sosyal Bilgiler=5; Resim=6; Müzik=7; PDR=8; Zihin Engelliler=9; İlköğretim Matematik=10; BÖTE=11

Tablo 4.8’e göre öğrencilerin anabilim dalına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları incelendiğinde; öğrencilerin anabilim dalına göre tutumları arasında

$f_{(513/10)}=18,39$, $p=,006<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=31,25$), resim öğretmenliği ($\bar{X}=31,80$), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X}=31,23$) ve zihin engelliler öğretmenliği ($\bar{X}=31,11$) anabilim dalındaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=28,48$) öğrencilerinin tutumlarından daha yüksektir.

Elde edilen bulgulara göre İngilizce dersine yönelik tutum, öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmaktadır. İngilizce dersine yönelik tutum puanları diğerlerine nazaran en düşük olan öğrenciler, ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencileridir. Tutum puanları en yüksek olan öğrenciler ise sırasıyla resim, müzik, sınıf öğretmenlikleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı öğrencileridir. Bu sonuçlara paralel olarak, Aydoslu (2005), öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre İngilizce dersine yönelik tutumlarını ele aldığı araştırmasında, puan ortalamaları incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamasının diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin tutum puanları ortalamalarından yüksek olduğu, bu anabilim dalını Resim Öğretmenliği öğrencileri ve Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin takip ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) üniversite birinci ve ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin ortak zorunlu ders olarak okutulan İngilizce I ve II derslerine yönelik tutumlarını ele aldığı çalışmada, İngilizceye yönelik en olumlu tutuma sahip öğrencilerin biyoloji öğretmenliği ve müzik öğretmenliği öğrencileri olduğunu belirlemişlerdir. Bu bölüm öğrencilerinin tutumlarını etkileyen faktörleri, bireysel farklılıklar ve geçmiş yaşantıların sonucu olarak açıklamışlardır. Ocak ve Hocaoglu (2015) ise lisans öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler açısından İngilizceye ilişkin tutumları açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.9’da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

	İngilizce Dersine Yönelik Tutum	
	R	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	.28	.026*
Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	-.22	.035*
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	.27	.030*

*p<,05

Tablo 4.9’da da görüldüğü üzere Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum puanları ile İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.27$; $p=.030<,05$). Alt faktörlerden elde edilen puanlarla İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutum puanları ile İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında da pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.28$; $p=.026<,05$).

Benzer şekilde uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik tutum puanları ile İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında da negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.22$; $p=.035<,05$). Hesaplanan korelasyon katsayısına bakıldığında öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Solak ve Çakır (2014) meslek yüksekokulu öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, yüz yüze ve uzaktan İngilizce eğitimin öğrenci görüşleri açısından değerlendirdiklerinde, öğrencilerin uzaktan ve yüz yüze eğitim ile İngilizce öğrenme tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer bir sonucu Ersoy (2015), Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin zorunlu bir ders olan “İngilizce 1” dersine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitimi etkili bir uygulama olarak görmedikleri ve sınıf ortamında yüz yüze öğrenim görmek istedikleri şeklinde belirlemiştir.

Ekmekçi (2014) ise, uzaktan eğitim yoluyla İngilizce dersi alan öğrencilerin memnuniyet düzeylerini belirlediği çalışmada, öğrencilerin %60'ının sistemden beklentisini karşıladığı sonucuna ulaşmıştır. Çinkara ve Bağçeci (2013), de öğrencilerin online dil öğrenme ve başarı oranlarını belirlemek için yaptığı çalışmasında; öğrencilerin % 51,56'sının online dil öğretime olumlu tutum göstermekte olduğu ortaya çıkmıştır. Chen ve Adesope (2016) da yaptıkları çalışmalarında, online üzerinden İngilizce dersi alan öğrencilerin, derste başarı düzeylerinin yükselmesinde online eğitime olan algılarının etkili olduğu; olumlu algının başarıyı etkilediğine vurgu yapmışlardır. Thistoll ve Yates (2016) araştırmalarında, online ortamda ders yapan öğretmenlerin ders içi, ders dışı desteklerinin ve iyi seçilmiş ders materyallerin online üzerinden ders alan öğrencilerin motivasyon ve derse katılımını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişkinin olması; sistemsel olarak, aynı zamanda içerik ve sunumların eksiklikleri, diğer taraftan sistemi kullanan eğitimcilerin süreci yönetmekte eksikliklerinin olduğunu gösterdiği şekilde de yorumlanabilir. Ayrıca istatistiksel olarak düşük düzeyde olan ilişki göz önüne alınırsa, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arttıkça, İngilizce dersine ilişkin tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılabilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuçlarla, uzaktan eğitim ve yabancı dil eğitimine ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler ele alınmıştır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları nasıldır?’ olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin öğrenci tutumlarının da orta seviyede olduğu tespit edilirken; uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin tutumlarının da orta seviyenin biraz üstünde olduğu sonuçlarına belirlenmiştir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları; cinsiyet, mezun olunan lise, anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklinde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları hem genel olarak hem de avantajları ve dezavantajları olmak üzere iki alt boyutta da cinsiyete göre farklılaşmadığı; mezun oldukları lise türlerine göre ise farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalı göre uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında ciddi farklılaşmalar görülmüştür. Uzaktan eğitimin avantajları söz konusu olduğunda uzaktan eğitimi avantajlı gören öğrenciler sırasıyla bilgisayar ve öğretim teknolojileri, fen bilimleri, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileridir. Uzaktan eğitimin

avantajlarına yönelik tutumu en düşük öğrenciler ise sırasıyla müzik, sosyal bilgiler, resim ve zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı öğrencileridir. Okul öncesi ve Türkçe öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencileri ise uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik diğerlerine göre ortalama bir tutum sergilemektedirler.

Uzaktan eğitimin dezavantajlarına bakıldığında ise yukarıdaki bulgularla çoğunlukla tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Avantajlar boyutundan düşük tutum puanına sahip öğrenciler, bu boyuttan yüksek tutum puanı almışlardır. Buna göre, uzaktan eğitimi dezavantajlı gören öğrenciler sırasıyla müzik, zihin engelliler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileridir. Uzaktan eğitimin dezavantajlarını az bulan öğrenciler ise sırasıyla ilköğretim matematik, sınıf, fen bilimleri ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileridir. Türkçe ve resim öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileri ise uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik diğerlerine göre ortalama bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Uzaktan eğitime yönelik genel tutuma bakıldığında ise, uzaktan eğitime tutumu en olumlu öğrenciler belirgin ortalama farkı ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileridir. Bu öğrencileri takiben sırasıyla fen bilimleri, sınıf, ilköğretim matematik ve okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileri uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilemektedirler. Uzaktan eğitime yönelik en olumsuz tutuma sahip öğrenciler ise müzik öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileridir. Bu öğrencileri takiben sırasıyla sosyal bilgiler, resim ve zihin engelliler öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileri uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahiptirler. Türkçe öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık ana bilim dalı öğrencilerinin ise uzaktan eğitime yönelik diğerlerine göre ortalama bir tutum sergiledikleri sonuçları elde edilmiştir.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?’ şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler

neticesinde elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür.

5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları; cinsiyet, mezun olunan lise, anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ olarak oluşturulmuştur. Alt problemin cevaplanması amacıyla yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları bağlamında; kız öğrencilerin tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu bir tutum ortaya koymuşlardır. Mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin farklılıklar incelendiğinde elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın genel liselerden mezun olan öğrencilerin Fen, Anadolu ve Yabancı Dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek tutuma sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin anabilim dallarına göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında farklılaşma olduğu görülmüştür. İngilizce dersine yönelik tutumu diğerlerine nazaran en düşük olan öğrenciler, ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileridir. Tutumu en yüksek olan öğrenciler ise sırasıyla resim, müzik ve sınıf öğretmenlikleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve zihin engelliler öğretmenliği öğrencileri şeklinde tespit edilmiştir.

5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir. Alt problemin cevaplanması amacıyla yapılan analizler sonucundaki bulgular; öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile

İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Alt faktörlerden elde edilen sonuçlarla İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ise uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında da pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında da negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ilişkinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında, araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uzaktan eğitim ve İngilizce eğitimine ilişkin öneriler

1. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin öğrenci tutumlarının orta seviyede, dezavantajlarına ilişkin tutumlarının ise orta seviyenin biraz üstünde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin okudukları anabilim dalına göre, uzaktan eğitime yönelik tutumlarında ciddi farklılaşmalar görülmekte; bilgisayar bölümü en olumlu yaklaşımı sergilerken, müzik en olumsuz yaklaşan bölüm olmuştur. Öğrencilerin; yüz yüze eğitimden yeni bir sisteme geçmiş olması sebebiyle, 12 seneden beri alışageldiği öğretim sisteminden farklı bir yolla eğitim almaya başlamaları, bu yaklaşımları yansıtmakta olabilir. Öncelikle öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda sistem hakkında bilgilendirici çalışmaların daha derinlemesine yapılarak, öğrencilere sistemin yeterince anlatılması, öğrencilerin sistemle ilgili çözemedikleri sorunları olduğunda, teknik destek birimi oluşturularak daha etkin yararlanmaları sağlanabilir ya da sisteme dair sorunlara ilişkin yardım alabilecekleri bir destek programı da geliştirilebilir. Öğretim elemanlarından, ders içeriklerinin ve sunumunun daha çekici hale gelmesi için taleplerde bulunulabilir.

Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinin de uzaktan eğitimle alınan derslerin etkililiğini arttıracakı düşünülebilir.

2. Araştırmanın bulguları öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında farklılıkların olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle, öğrencilere dönem başında seviye tespit sınavları uygulayarak, onları seviyelerine göre gruplara ayırarak, yabancı diller bölümünden bu seviye gruplarına yönelik ders içerikleri ve programları hazırlamaları hususunda isteklerde bulunularak, öğrencileri uygun kur sınıflarında daha verimli olarak dil eğitimi sağlanabilir.

3. Çalışma bulgularına dayalı olarak, cinsiyet alt boyutu bağlamında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersine daha olumlu bir tutum ortaya koymakta olduklarını ve bölümler açısından da farklı tutumların sergilendiği görülmektedir. Dolayısıyla, öncelikle erkek öğrencilere yönelik olarak, onların dersten beklentileri tespit edilip, derse ilgilerini arttıracak bilgilendirme toplantıları ve ders materyalleri belirlenebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin anabilim dallarında İngilizce dersinden beklentileri belirlenerek, İngilizcenin günümüz eğitim ortamındaki önemine, ileriki dönemlerde günlük ve akademik hayattaki gerekliliğine yönelik olarak, yabancı diller bölümündeki öğretim elemanlarından hatta rehberlik ve danışmanlık bölümü öğretim üyelerinden de bu konuda yardım alınabilir.

4. Araştırmanın bir diğer bulgusu da, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ilişkinin düşük düzeyde de olsa bir ilişkinin olduğudur. Buradan ilk olarak fakülte ve üniversite yönetiminden bilgisayar laboratuvarlarının arttırılması, internet ağının genişletilmesi taleplerinde bulunulabilir. Ayrıca, bazı üniversitelerde uygulanan karma öğretim yöntemi (Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli, Arttırılmış Gerçeklik, Harmanlanmış Öğrenme vb.) ile hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim sistemi uygulanarak, bu yeni sistemin geçiş sürecinin öğrencilerin tutumlarının değişmesi açısından daha verimli olarak uygulanması sağlanabilir.

5.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Uzaktan eğitim aracılığı ile gerçekleştirilen İngilizce dersine yönelik tutum değişkeni üzerinde nicel ve nitel çalışmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmaları ile daha kapsamlı bilgiler edinilebilir.

2. Bu araştırma, uzaktan eğitim yolu ile İngilizce dersini alan Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Oysaki programın diğeri paydaşlarından olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yolu ile İngilizce dersinin verilmesine ilişkin görüşleri alınabilir. İlgili öğretim üyeleri ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması, konu ile ilgili daha derin ve kapsamlı bulgulara ulaşılmasına imkân verebilir.

3. Mevcut araştırmada uzaktan eğitim ile İngilizce dersine ilişkin tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda uzaktan eğitim yoluyla alınan Türk Dili ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutum arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

4. Bu araştırma, eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Benzer bir çalışma, ulaşılan bulguların genellenebilirliğini arttırabilmek için üniversitelerin diğeri bölümleri ve diğeri sınıfları ile de gerçekleştirilebilir.

5. Kesin bir neden-sonuç ilişkisinin ortaya çıkarılamayacağı ilişkisel desene dayalı bu araştırma konusu deneysel çalışmalarla (örneğin uzaktan eğitimin İngilizce dersi üzerindeki etkililiğı) araştırılabilir.

6. Bu araştırma öğrencilerin uzaktan eğitime ve İngilizce dersine ilişkin tutumları cinsiyet, mezun olunan lise ve bölüm değişkenleri doğrultusunda araştırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri açıklamada farklı değişkenlerin (kaygı, motivasyon, başarı duygusu, ilgi, merak, mesleki kaygı) ara bulucu rolleri de araştırılabilir.

7. Uzaktan eğitim uygulamalarının değeriendirilmesi aşamasında sadece Abant İzzet Baysal Üniversitesinin uzaktan eğitim uygulamaları incelenmiştir. Bu aşamada daha fazla üniversite değeriendirilip, üniversiteler arasında uygulamalar açısından karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian social science*, 8(2), p119.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, Volume 1 Issue 1 Article 11*, ISSN: 1303-6521.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akça, Ö. (2006). *SAÜ Uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akimova O., Bobyreva N., Palutina O. ve Pomortseva N.(2015). Distance language education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199, 348 – 356.
- Allen M., Bourhis J, Burrell N. ve Marby E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education* Volume 16 Issue 2, 83-97
- Alkan, C. (1987). *Açık öğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.137
- Alkahtani, S.A. (2011). EFL female faculty members' beliefs about CALL use and integration in EFL instruction: The case of Saudi higher education. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23, 87–98
- Al-Omari, A. (2009). Investigating online learning environments in a web-based math course in Jordan. *International Journal of Education and Development using ICT*, 5(3). Retrived from <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=700>.

- Al-Omari, A. and Salameh K. (2012). E-learning versus traditional learning as perceived by undergraduate students in jordanian universities. *E-Learning and Digital Media*. Volume 9 Number 2.223-231
- Altunay, U. (2004). Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulaması ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri* (6-9 Temmuz, Malatya), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8(2), 273-285.
- Aydoslu, U. (2005). Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. (2014). Fatih Projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Ayvacı H.Ş. ve Ernas S.E. (2013). Fizik II dersinin uzaktan eğitimle işleniş süreci ve bu sürecin öğretmen adaylarının görüşleri ile değerlendirilmesi. *1st International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*. (ss.25-30). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*. (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Bariş, F. M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5/2 (Ağustos/August 2015): 36-46.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119.

- Bayraktaroğlu, S. (2012).Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanılgısı.
Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012.Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bonyton, A. L. ve Haitema, T. (2007). A ten-year chronicle of student attitudes toward foreign language in the Elementary school. Volume 91, Issue 2, pages 149–168
- Burgucu, A. (2011). *Yabancı dil İngilizce öğrenimine karşı motivasyon, tutum ve kaygının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Büyükduman, F. İ.(2001). *İlköğretim okullarında görev yapan ingilizce öğretmenlerinin millî eğitim bakanlığı birinci kademe ingilizce öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, E. (2004). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitimlerini değerlendirmeleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Can, G. (2002). *Kişilik gelişimi, gelişim ve öğrenme psikolojisi*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cahill, J. (2014). How distance education has improved adult education. *The Educational Forum*, volume 78, issue 3, 316-322.
- Cavanough J., Gillan C., Kromney C., Hess M. ve Blomeyer R.(2004). The effects of distance education on K-12 student outcomes: A meta-analysis. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)* 65, 2-39.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching english as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Chaudry, M. A. and Rahman, F. (2010). A critical review of instructional design process of distance learning system. *Turkish Online Journal of Distance Education - TOJDE*, ISSN 1302-6488 11(3).

- Chen, P. ve Adesope O. (2016). The effects of need satisfaction on EFL online learner satisfaction. *Distance Education*, 37:1, 89-106, DOI: 10.1080/01587919.2016.1155962
- Choy, C. ve Troudi S. (2006). An investigation into the changes in perceptions of and attitudes towards learning english in a Malaysian College. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18, 120–130.
- Cohen, L. ve Manion, L.(1994). *Research methods in education* (Fourth Edition), Routledge.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Çakıcı, D. (2001). *The attitudes of university students towards English within the scope of common compulsory courses*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,. İzmir: Türkiye.
- Çelik, V. (1996). Örgütsel değişme ve geleceğin okulu. *Yeni Türkiye Dergisi*, yıl.2. S.7. ss.29-38.
- Çelik B. ve Uzunboyulu H. (2015). High school students' attitudes towards distance education: Comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,197 292-297
- Çinkara E.ve Bağçeci B. (2013). Learners' attitudes towards online language learning; and corresponding success rates. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 14(2), 118-130.
- Danesi, M. (2003). *Second language teaching: A view from the right side of the brain*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (sau örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Demirbulak, D. (2013). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin İngilizce dersindeki uygulamalara ve öğretmenliğine ilişkin düşünceleri, İngilizce öğretmenlerinin konuya ilişkin yorumları ve program geliştirmede uzlaşmacı yaklaşım. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:21 No:4*, 1641-1660.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları,
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA, 131*.
- Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dornyei, Z (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durmuş, A. ve Bağcı H. (2013). “Öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Makale No:25 ISSN: 2146-9199
- Ehrman, M. & R, Oxford. (1989). Effects of gender differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
- Ekmekeçi, E. (2014). Distance education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. IETC 2014 Konferans Bildirisi, Chicago, 390-397.

- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Ellis, R., Bliuc, A. (2016). An exploration into first-year university students' approaches to inquiry and online learning technologies in blended environments. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 970-980
- Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of english curriculum implemented at the 4th and 5th grade primary state schools: The view of the teachers and the students*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ergüç, B. (2004) *İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda yabancı dil (İngilizce) öğretimi ile ilgili okul yönetiminin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ergüder, I. (1993). *The relationship between syntactic development and performance by freshmen in the english department at Buca educational faculty in Izmir*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ersoy. N. Ş. (2015). Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt:4, Sayı:3, Makale No:13*.
- Erten, I. H ve Williams, M. (2008). A comparative look into how to measure the effectiveness of vocabulary learning strategies: Through using percentages or correlation coefficients. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.4, 281- 296
- Ertuğrul, E.(1999). *Uzaktan eğitim nedir? Uzaktan eğitimin kurumsal ilkeleri, yöntemleri, kullanım alanları, amaçları, faydaları, teknikleri nelerdir?*. Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu, (ss:7-14), Ankara.

- Erümit S. F. ve Karal H. (2013). Uzaktan eğitim yoluyla verilen tarih dersinin teknolojiyle bütünleştirilmesine yönelik alan uzmanlarının görüşleri. *1st International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*. (ss.217-223). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Eygü H. ve Karaman S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Freeman, D. L. (2003). *Techniques and principles in language teaching*, Oxford University Press, China.
- Genç, G. ve Aksu, B. M. (2004). *İnönü Üniversitesi öğrencilerinin ingilizce derslerine ilişkin tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Genç G. ve Kaya A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ingilizce dersine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 19-30.
- Grace, C. (2000). Gender differences: Vocabulary retention and access to translations for beginning language learners in call. *The Modern Language Journal*.04:04 Vol. 84, No. 2 pp. 214-224
- Gökdemir, C. V. (2003). *Üniversitelerde ingilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerin ingilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gökyer, N. ve Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde ingilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. evaluating of the attitudes of university students taking english classes. *Turkish Journal of Educational Studies TURK-JES*, Volume:1, Issue:2, 90-125 2014
- Grace, C. (1998). Personality type, lexical ambiguity, and vocabulary retention in call. *CALICO Journal*. (15): 19-45.

- Gülnar, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarımı, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (SUZEP rneği). *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 259-271.
- Gümüş, M. (2001). *Yabancı dil ağırlıklı lisesi ile Anadolu lisesi öğrencilerini niversiteye giriş sınavında aldıkları puanlar bakımından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürer M. D, Tekinarslan E. ve Yavuzalp N. (2016). Çevrimiçi ders veren ğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Volume 7, Issue 1, January 2016: / Cilt 7, Sayı 1, Ocak 2016: 47-78*.
- Güzelcik, E. (1999). *Globalleşme ve işletmelerde değişen kurum imajı*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Harvey, D., Greer, D., Basham, J., & Hu, B. (2014). From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 14-26.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hirst, P. ve Thompson, G. (2007). *Küreselleşme sorgulanıyor*, (eviren: Çağla Erdem, Elif Yücel). Ankara, Dost Kitapevi Yayınları.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2). 15-26.
- İlhan, M (2009). Küreselleşme ve İngilizce. 20.01.2016 tarihinde <http://www.ingilish.com/kuresellesme> adresinden alınmıştır.
- İngeç, ř. (2015). Investigation of students' attitudes towards e-learning in terms of different variables- a case study in a technical and vocational high school girls. *Academic Journals* 10 (1) 81-91, DOI: 10.5897/ERR2014.1980.
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil ğretimi. *Dil Dergisi*.(43) 21-27.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim* (2. Baskı), Ankara: ğreti Yayınları.

- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. (4.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, S.D., Aragon, S.R., Shaik, N.ve Palma-Rivas N.(2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1), 29-49.
- Kaçmaz, T. (1992). *Attitudes and behaviors of the students of Buca faculty of education toward English as a foreign language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karakoyun, S. (2008). “İlköğretim II. kademe yabancı dil dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Adapazarı Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu modern diller bölümünde uygulanmakta olan İngilizce-II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, H., Alcı, B., & Çeri, K. B. (2015). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*. Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 01
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. ve Önder, H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology. TOJET*. ISSN: 1303–6521 Volume: 1. Issue: 1. Article: 8.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce dersine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 295-307.
- Klapwijk, N.ve Walt, C. (2016). English-plus multilingualism as the new linguistic capital? implications of university students’ attitudes towards languages of

- instruction in a multilingual environment. *Journal of Language, Identity & Education*, 15:2, 67-82, DOI: 10.1080/15348458.2015.1137475
- Kline, R.B. (2005), *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Klocokova D. ve Munk M. (2011). Usage analysis in the web-based distance learning environment in a foreign language education: case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 993–997.
- Kuo, C., Song, H, Smith, R., ve Franklin, T. (2007). A comparative study of the effectiveness of an online and fac-to-face technology applications course in teacher education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*. 3(2). 85-94.
- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö.Ö., Güllepınar, F., & Gültekin, M. (2013). Fatih projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1).
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition*. In P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning*, 12-24. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Mayfield-Johnson, S., Mohn, R.S., Mitra, A.K., Young, R. & McCullers, E.M. (2014). Attitudes on barriers and benefits of distance education among mississippi delta allied health community college faculty, staff, and students. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(6), 551-563.
- Mc Manus, T. F. (2000). Individualizing instruction in a web-based hypermedia learning environment: Nonlinearity, advance organizers, and self regulated learners. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 219-251.
- MEB-TTKB. (2012). İlköğretim okulları haftalık ders çizelgesi. 20 Kasım 2012 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=802 adresinden alınmıştır.

- Memduhoğlu, H. B., Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 24, Diyarbakır.
- Menchaca, M. and Bekele, T. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance education* Volume 29, Issue 3, Pages 231-252
- Moore, M. ve Kearsley, G., (2005). Distance education: A system view., *Thomson Wadsworth*, 155. United States Distance Learning Association (USDLA). 12.04.2007 tarihinde <http://www.usdla.org> adresinden alınmıştır.
- Narayanan, R., Nair, R.ve Iyyappan, S. (2008); “Some factors affecting english learning at tertiary level,” *Iranian Journal of Language Studies*, Vol. 2, no. 4, p. 485-512.
- Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: the case of the uae technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Ocak, G. ve Hocaoglu, N. (2015). İngilizce dersine yönelik tutumların özyeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 37-61.
- Oflaz, Ö. (2009). *Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda ana dil kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri (Gaziantep üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, E. (1999) *İlköğretimde yabancı dil (İngilizce) öğretimi sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*. Volume 81, Issue 4, pages 443–456

- Oxford, R., Young, P. O., Ito, S., ve Sumrall, M. (1993). Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 26, 359-71.
- Özdemir, B. (2000). *Denizli'deki ilköğretim okullarında yabancı dil derslerinde karşılaşılan sorunlar nelerdir ve bu sorunlar öğretmen performansını nasıl etkiliyor?*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özel E., Konca S. A., ve Zelyurt H. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 17, Sayı 1, Nisan 2016, Sayfa 331-342.
- Öztürk, K. (2014). Students' attitudes and motivation for learning English at Dokuz Eylül University School of Foreign Languages. *Educational Research and Reviews*, 9(12), 376-386.
- Özüdoğru F. ve Hişmanoğlu M. (2016). Views of freshmen students on foreign language courses delivered via e-learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* ISSN 1302-6488 Volume: 17 Number: 1 Article 3, 31-47.
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 14 Sayı:55*, 79-97.
- Paker, T. (2012). Tartışma: Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Perin, D., & Hare, R. (2010). *A contextualized reading-writing intervention for community college students* (CCRC Brief No. 44). New York, NY: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University.

- Reisinger, S. L. ve Paramythis, A. (2003). *Distance education – A battlefield for standards. The quality dialogue integrating quality cultures in flexible, Distance and eLearning* (s. 89-94). 2003 EDEN Annual Conference, Greece.
- Rey P. G, Barbera E. ve Navarro F. F. (2016) Measuring teachers and learners' perceptions of the quality of their online learning experience. *Distance Education*, 37:2, 146-163, DOI: 10.1080/01587919.2016.1184396.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Theodore S. R. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Rubin, J (1975). What the good language learner can teach us, *TESOL Quarterly*, 9,41-51.
- Rubin, J (1987). *Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sarıtaş, B. ve Arı, A. (2014). Yükseköğretimde İngilizce-1 dersine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 277-296.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79, 15-28.
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567-580.
- Seven, M. A. (2012). Uzaktan ve örgün eğitime devam eden öğrencilerin ingilizce dersindeki başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 16, Sayı: 50, 215-228.

- Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Shacher, M. ve Neumann, Y. (2003) Differences between traditional and distance education academic performances: A metaanalytic approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Volume 4 (2).
- Sharma, T. C. (2008). Modern methos of language teaching. New Delhi: Sarup & Sons Publication.
- Shih, H., Chen, S., Wey, S. ve Chen, S. (2013) The relationship among tertiary level efl students' personality, online learning motivation and online learning satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1152 - 1160
- Simonson, M. (2003). In case you're asked: the effectiveness of distance education,. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(9).
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2) pp. 105–119.
- Solak E., Çakır R. (2014). Exploring the factors influencing e-learning of Turkish efl learners through tam. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 13 (3).
- Smidt, E., Bunk, J., McGrory, B., Li, R., & Gatenby, T. (2014). Student attitudes about distance education: Focusing on context and effective practices. *The IAFOR Journal of Education*, 2(1), 40-64.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Srichanyachon, A. N. (2013). Attitudes of undergraduate students towards an online English course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14 (2), 225-232.

- Sunel, H. A. (1989). Yabancı öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4.sayı, ss. 137-143.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şen, E. N. (2015). Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 95-106.
- Şimşek, Y. (2007). *The significance of distance education in sustainable development*. 5th JTET Conference -Education for Sustainable Development, (Debrecen) Hungary, May 30-June 2, 2007.
- Şirin, R. ve Tekdal, M. (2015). İngilizce dersi'nin uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (<http://jss.gantep.edu.tr>), 2015, 14(1), 323-335.
- Tanyeli, N. (2009). The efficiency of online English language instruction on students' reading skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 564-567
- Taşpınar, M. ve Tuncer, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt X, Sayı 1, 125-144.
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet based learning: an investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, Cilt 9, Sayı 1, 67-84.
- Tesone, D., Alexakis, G., & Wayne, A. P. (2003). Distance learning programs for non-traditional Whiand traditional students in the business disciplines. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4).
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. (İkinci baskı), Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Tezcan, M. (2002). *Küreselleşmenin eğitim boyutu*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, S.6. ss. 56-60.

- Thistoll, T. ve Yates A. (2016). Improving course completions in distance education: An institutional case study. *Distance Education*, 37:2, 180-195, DOI: 10.1080/01587919.2016.1184398
- Tok, H. (2002). *İlköğretimin 1. kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tok, H. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Malatya.
- Tosun, C. (2006). *Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış*. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences, sayı:5, ss.79-88.
- Tucker, S. (2001). Distance education: Better, worse, or as good as traditional education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(4).
- Ushida, E. (2005). The role of students’ attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 49-78.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varol, A. ve Bingöl, F. (2002). *Türkiye’de uzaktan öğretim ve Fırat Üniversitesi’nin uzaktan öğretim hedefleri*. Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vural, T. (2004). *Yıldız Teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu temel İngilizce birimi hazırlık programının öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yaman, İ. (2015) Üniversitelerde zorunlu İngilizce (5İ) derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin artı ve eksileri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7.

967-984, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number:
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8108>.

Yüksek Öğretim Kurulu, (2012). Yükseköğretim Kanunu. 29 Kasım 2015 tarihinde adresinden

<http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=1.5.2547&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> alınmıştır.

Yıldız S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016, Cilt:16, Yıl:16, Sayı: 1, 16: 301-329.

Zengin, R. (2005), *İstanbul ili Anadolu liseleri temelinde İngilizce öğretmenlerinin araç-gereç ve teknoloji kullanım olanakları/ yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Tez. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C. ve Tan, H.S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884.

EKLER

EK-1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışma, Üniversitemiz 1. Sınıf İngilizce derslerinizde uygulanmakta olan Uzaktan Eğitim Sistemi hakkındaki tutumları ve görüşleri belirlemek amacıyla hazırlamıştır. Verdiğiniz bilgiler Uzaktan Eğitim Sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Ramazan YAVUZ
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:

☐ Bayan

☐ Erkek

2. Mezun olduğunuz Lise:

☐ Genel Lise

☐ Fen, Anadolu veya YDAL

☐ Teknik ve Meslek Lise

☐ Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi

☐ Çok Programlı Lise

☐ Açık Öğretim Lisesi

☐ Öğretmen Lisesi

☐ Diğer

3. Bölümünüz:

☐ Okul Öncesi Öğrt.

☐ Türkçe Öğrt.

☐ Fen Bilgisi Öğrt.

☐ İngilizce Öğrt.

☐ Sınıf Öğrt.

☐ Beden Eğitimi

☐ Sosyal Bilgiler

☐ Resim Öğrt.

☐ Rehber ve Psikolojik Dan. Öğrt.

☐ Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Öğrt.

☐ Müzik Öğrt.

☐ İlköğretim Matematik Öğrt.

☐ Zihin Engelliler Öğrt.

Diğer:

AŞAĞIDAKİ SORULARI A.İ.B.Ü. EĞİTİM FAKÜLTESİ İLGİLİ BÖLÜMDE ALMIŞ OLDUĞUNUZ İNGİLİZCE DERSİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMINA GÖRE YANITLAYINIZ.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
2. Uzaktan eğitimde zaman ve mekan kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
3. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
4. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
5. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
6. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
9. Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.					
10. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
11. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
12. Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					
13. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
14. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
15. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
16. Uzaktan eğitim özdeğerlendirme becerilerini geliştirir.					
17. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					
18. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
19. Uzaktan eğitim, organ eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
20. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
21. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir					

EK-2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin size en uygun gelen seçeneklerinden “Tümüyle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” size uygun olan kısmı (X) işareti ile işaretleyiniz.

		Tümüyle katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç katılmıyorum.
1.	İngilizce çalışmayı seviyorum.					
2.	Ödevleri severek yapıyorum.					
3.	Boş zamanlarımda İngilizce okumaktan hoşlanırım.					
4.	İngilizce öğrenmek sıkıcı bir uğraştır.					
5.	İngilizce derslerinde mutlu oluyorum.					
6.	İngilizce çalışmaya başlayınca kendimi iyi hissetmiyorum.					
7.	İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.					
8.	İngilizceyi öğrenmeyi başaramayacağımı düşünüyorum.					
9.	İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih ederim.					
10.	İngilizce okuduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayamıyorum					
11.	İngilizce derslerinde zaman geçmek bilmiyor.					
12.	İngilizceyi öğrenmek bana zor gelmiyor.					
13.	Duyduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayabiliyorum.					
14.	İngilizceyle ilgili konuşmalar beni sıkıyor.					
15.	İngilizce çalışmaya başladığımda kendimi gergin hissediyorum.					
16.	İngilizce derslerinde araları dört gözle bekliyorum.					
17.	İngilizce çalışmaktansa, daha eğlenceli başka bir şey yapmayı tercih ederim.					

EK-3. Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Bilgilendirme Formu

Araştırmanın Adı:

Eğitim Fakültesi 1.Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın Amacı: Eğitim Fakültesi 1.Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Süresi:

4 hafta.

Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları:

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği,

Katılımcılar:

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki tüm bölümlerin 1. sınıflarında kayıtlı öğrencilerden oluşacaktır.

Süreç:

Araştırma için ders sorumlusu öğretim görevlisinin uygun gördüğü saatte, anket dağıtılacak, anket uygulayıcısının kısa bir açıklamasından sonra süreç başlayacaktır. Araştırma yaklaşık 10 - 15 dakika sürecektir ve anketler toplanarak süreç sonlandırılacaktır. Bu anketlerin uygulamasıyla birlikte öğrencilerin araştırmadaki görevi sona erecektir.

Ramazan YAVUZ

A.İ.B.Ü.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-4. Gerekli İzinler

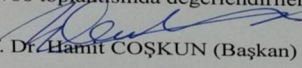
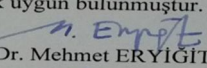
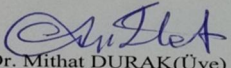
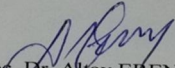
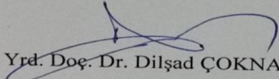
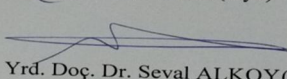
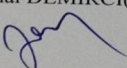


Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Ramazan Yavuz
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD

Sayın Ramazan Yavuz,

“Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2015/86) Kurulumuzun 21.07.2015 tarihli ve 2015/86 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)	 Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)
 Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)	 Doç. Dr. Altay EREN (Üye)
 Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)	 Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)
 Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)	

01.08.2016

Gmail - İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği



Ramazan Yavuz <r32yavuz@gmail.com>

İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği

2 ileti

Uğur Altunay <uguraltunay@gmail.com>
 Yanıtlama Adresi: ugur.altunay@deu.edu.tr
 Alıcı: r32yavuz@gmail.com

22 Aralık 2015 17:07

Merhaba,

Ekte geliştirdiğim İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği var. Umarım isteğinizi karşılar.

Ekteki ölçekte yer alan maddelerden veri çözümlenmesinde değerleri ters çevrilmesi gereken olumsuz maddeler: 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17.

Ölçeğin Alfa güvenirlik katsayısı 0,96'dır.

Ayrıca, ölçeği kullanarak yazdığım makale de şu adreste görülebilir: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/401.pdf>

Kolaylıklar dilerim.

Selamlar, saygılar, sevgiler,

Uğur Altunay
 İzmir Üniversitesi
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı



İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.doc

51K

Ramazan Yavuz <r32yavuz@gmail.com>
 Alıcı: ugur.altunay@deu.edu.tr

22 Aralık 2015 18:13

03.08.2016

Zimbra

Zimbra

ramazanyavuz@ibu.edu.tr

Re: ANKETİNİZ İÇİN İZİN TALEBİ hk.

Kimden : Fatma Tayfur <fatma.agir@hotmail.com>

17 May 2015 Paz 13:04

Konu : Re: ANKETİNİZ İÇİN İZİN TALEBİ hk.**Kime :** Ramazan Yavuz <ramazanyavuz@ibu.edu.tr>

Ramazan Hocam

Anketi kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Fatma Tayfur

TUTANAK

26.08.2016 tarihinde toplanan jüride ‘Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki’ başlıklı yüksek lisans tezinin isminin ‘Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki’ şeklinde değiştirilmesi uygun görülmüştür.

Üye (Tez Danışmanı)

: Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ



.....

Üye

: Prof. Dr. Raşit ÖZEN



.....

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Ebru BAKAÇ



.....